

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Investigación e innovación sobre inclusión e intervención socioeducativa

Coords.
Carlos Hervás Gómez
Antonio Luque de la Rosa
Ángela Martín Gutiérrez
Verónica Sevillano Monje

Dykinson, S.L.

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN SOBRE INCLUSIÓN
E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN SOBRE INCLUSIÓN E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Coord.
CARLOS HERVÁS GÓMEZ
ANTONIO LUQUE DE LA ROSA
ÁNGELA MARTÍN GUTIÉRREZ
VERÓNICA SEVILLANO MONJE



2022

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN SOBRE INCLUSIÓN E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

Madrid – 2022

N.º 73 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-458-1

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

SECCIÓN II
INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
EN EL SISTEMA EDUCATIVO

SECCIÓN VI
LA FORMACIÓN DOCENTE DE CARA A POTENCIAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SEGUNDA PARTE
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON POBLACIONES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

SECCIÓN I
INFANCIA Y JUVENTUD TUTELADA Y EXTUTELADA

SECCIÓN II
INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y CONFLICTO SOCIAL

SECCIÓN III
DIVERSIDAD CULTURAL Y DE GÉNERO

SECCIÓN V
FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

SECCIÓN VI
FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Si bien el comienzo del siglo XXI se presentaba como un periodo esperanzador en aras de avanzar con celeridad en propuestas de atención a la diversidad en los sistemas educativos europeos, los acontecimientos que hemos venido afrontando las sociedades occidentales, y mundiales, como son la pandemia del Covid-19, los conflictos de los países de Europa del Este, la crisis energética y la consiguiente inflación o el cambio climático, entre otros, demandan una actuación rápida y coordinada en la organización de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el conjunto de los niveles educativos de cara a preservar los paradigmas inclusivos y calidad de vida para el conjunto de los ciudadanos.

Es este sentido, desde el ámbito de los profesionales e investigadores de la educación, tenemos el reto y la responsabilidad de ahondar en propuestas innovadoras que faciliten el tránsito hacia lo que presumiblemente será el comienzo nuevas forma de desarrollar la enseñanza y promover el aprendizaje de nuestro alumnado, garantizando desde la intervención socioeducativa el horizonte social plural y solidario que inspiró nuestros principios y declaraciones democráticas más universales.

Es por esto que, con la siguiente obra, *Investigación e innovación sobre inclusión e intervención socioeducativa*, se pretende profundizar en propuestas que traten sobre dos grandes pilares incidentes en dicha cuestión:

Por un lado, pretendemos desarrollar un primer bloque denominado *Inclusión y participación en el aula como fuente de aprendizaje*, en el cual destacar la importancia de promover la participación del alumnado en el aula o en los espacios didácticos que se planteen, de cara a desarrollar procesos de aprendizaje que avancen hacia la consolidación de un currículo comprensivo, integral e inclusivo que supere el sentido meramente académico que tuvo antaño.

En el mismo recorreremos experiencias inclusivas con alumnado de diversos niveles educativos universitarios y no universitarios, destacaremos la

importancia de una adecuada atención a la diversidad en las aulas en el momento actual, -incidiendo en el desarrollo lingüístico como factor clave de desarrollo social, comunicativo y cognitivo-, trataremos sobre aspectos relacionados con la convivencia, las habilidades sociales o el desarrollo emocional, y profundizaremos en los retos formativos de los docentes de cara a afrontar las nuevas demandas del sistema educativo.

Por otro lado, pretendemos desarrollar en este monográfico una segunda parte, *Intervención socioeducativa con poblaciones en situación de vulnerabilidad*, en la que profundizaremos en la importancia de realizar una adecuada intervención socioeducativa en los grupos vulnerables existentes o que se vayan detectando con objeto de evitar nuevas situaciones de exclusión.

Así, trataremos temáticas como la importancia de una adecuada tutela en la infancia o juventud de estos colectivos o la intervención en el ámbito familiar, analizaremos en profundidad los aspectos de diversidad cultural y de género y las demandas de atención socioeducativa que presentan, ahondaremos en la adecuada formación que debe recibir la población a lo largo de la vida, ahondando en la importancia de la etapa de formación universitaria, y destacaremos la necesidad de asegurar una inserción sociolaboral como medio de asegurar la autonomía, la inclusión social y el progreso del conjunto de la comunidad.

Esperamos contribuir con esta obra en la línea comentada de ahondar en propuestas educativas que avancen hacia una sólida inclusión social y que entre todos nos fortalezcamos en conocimiento y actitud para la construcción de una sociedad cada vez más solidaria que sepa afrontar los retos que nos depare el devenir y evite en lo posible situaciones generadoras de exclusión y retroceso.

Muchas gracias.

Carlos Hervás-Gómez
Antonio Luque de la Rosa
Ángela Martín-Gutiérrez
Verónica Sevillano-Monje
Universidad de Sevilla

PRIMERA PARTE

INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA COMO FUENTE DE APRENDIZAJE

SECCIÓN I

EXPERIENCIAS INNOVADORAS DE CARÁCTER INCLUSIVO COMO FUENTE DE APRENDIZAJE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

APLICACIÓN DEL DIGITAL STORYTELLING EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

MARTA MIRA-ALADRÉN
Universidad de Zaragoza
JAVIER MARTÍN-PEÑA
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La denominada sociedad 4.0 (Rendueles, 2016; Prensky, 2001; Linne, 2014) ha modificado las dinámicas de relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la población con las nuevas tecnologías, incluyendo al profesorado y al estudiantado. En este sentido, se han abierto nuevos canales de comunicación, pero, también, nuevas demandas en las competencias necesarias para el desempeño laboral. Algunas de estas competencias son: uso de tecnologías, habilidades comunicativas en el espacio digital y en el espacio físico y la necesidad de mejorar las competencias de trabajo en grupo. Además, desde la sociedad y la academia, se está reclamando una mayor apertura de la segunda hacia la primera, especialmente mediante la transferencia de conocimiento y la divulgación. En este contexto han surgido nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, como el digital storytelling. Esta metodología, parte del tradicional storytelling, en el cual se pone el foco en la narración de historias para trabajar y ayudar a comprender conceptos propios de la asignatura.

El poder de las historias y su narración es relevante por su buen encaje con la mente humana, en el sentido por ejemplo de entender y recordar mejor esas historias (Willingham, 2021), lo cual es relevante también dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, una de las formas para que el alumnado pueda recordar algo en concreto dentro del proceso de enseñanza, es el uso de la estructura de historias, las cuales

favorecen que el alumnado piense sobre el significado de lo que está aprendiendo.

En general, como señala Willingham (2021), hay varias ventajas a la hora de comunicar utilizando historias, lo cual puede incluir el contexto de la enseñanza. En primer lugar, las historias tienden a ser fáciles de entender. La audiencia conoce la estructura general, lo cual ayuda a interpretar la acción. En segundo lugar, las historias suelen ser vistas como interesantes. Los relatos tienden a ser calificados como más interesantes que otros formatos (e.g., prosa expositiva). En tercer lugar, las historias son fáciles de recordar. Como su comprensión requiere de muchas inferencias de dificultad media, se tiene que pensar en el significado de la historia en todo momento.

Así pues, el storytelling, específicamente en el aula, puede trabajarse por grupos a través de la construcción de una historia, partiendo de diferentes conceptos de la asignatura, que no deben aparecer de manera explícita en el texto final, si no de forma aplicada e incorporada a la historia a modo de estudio de caso. Trabajos previos han mostrado la efectividad de esta metodología en su aplicación en el contexto educativo, como por ejemplo en la docencia en ciencias sociales (Sheafer, 2017; Ramos et al., 2019).

En el digital storytelling se plantea aplicar la ya comprobada efectividad del storytelling a la nueva realidad social, donde existe una familiaridad del estudiantado con las tecnologías de la información (Alexander, 2017). Así pues, se da un paso más en el storytelling modificando la construcción de la historia para adaptarla al formato digital. De esta manera, ya no se crea un texto como historia, si no que se crea un guion con una historia que se pasará a formato digital, en vídeo. De esta forma, se incluye la tecnología al incorporar la grabación de estas historias y su posterior proyección en el aula (Christopher, 2011; Lazareva, 2021; Yang, 2012). Dentro de la utilización del digital storytelling en educación, hay algunas características ventajosas que indican algunos estudios sobre esta técnica. La primera es que el digital storytelling aporta un contenido emocional a las historias a contar, a partir del mencionado potencial tecnológico. Esto facilita que se puedan construir historias de forma multidimensional, combinando palabras, relatos, imágenes,

movimientos, sonidos o música, así como captar mejor la atención de la audiencia (Alexander, 2017; Robin, y McNeil, 2008). La segunda se refiere al trabajo grupal en el digital storytelling. Por un lado, lo referido al proceso de desarrollo y creación, donde ese trabajo grupal puede incentivar la creatividad, el pensamiento crítico y la motivación en el estudiantado (Korhonen y Vivitsou, 2019). Y, por otro lado, lo relativo a la difusión, donde el intercambio y visionado de las historias entre los grupos de trabajo permite la recuperación del conocimiento, lo cual tiende a relacionarse con un mayor aprendizaje (Brown, Roediger y McDaniel, 2014; Robin, y McNeil, 2019).

Esta metodología ya ha sido aplicada en algunos casos con resultados que impactan tanto en la satisfacción del estudiantado y su implicación con la asignatura, como en los resultados académicos obtenidos (Martín-Peña, Mira-Aladrén y Vilariño, 2020; Mira-Aladrén, Martín-Peña y Vilariño, 2019; Mira-Aladrén, Vilariño y Martín-Peña, 2021; Mira-Aladrén, et al. 2022 a; Lazareva y Cruz, 2021; Yang y Wu, 2012). Aprovechando el potencial del digital storytelling, y entendiendo las características de la sociedad 4.0 como una oportunidad, se decidió aplicar esta metodología añadiendo el componente de conectividad que ofrecen las redes sociales. Tal y como plantean otros estudios (Ferrer-Serrano, Lozano-Blasco y Martínez, 2020; Mira-Aladrén, Lozano-Blasco y Martínez, 2022b) las universidades están empleando estas redes para conectar con la sociedad, fomentar la transferencia de conocimiento y la divulgación académica. Pero, tal y como señalan otros estudios previos, es preciso dotar de formación a profesorado y estudiantes en los medios digitales para lograr un éxito en la docencia (Prensky, 2001; Linne, 2014; Domingo et al., 2021; Barclay, Donalds y Osei-Bryson, 2018) Por ello, nuestro proyecto buscó mediante la creación de cuentas específicas y materiales formativos en línea aprovechar este potencial de las tecnologías y las redes sociales. De este modo, nuestro proyecto fomenta tanto el trabajo del alumnado como una conexión del trabajo de éste y de la universidad con la sociedad.

En definitiva, este proyecto busca dar un paso más allá en la adaptación de la metodología de storytelling al proceso de enseñanza-aprendizaje en el Grado de Trabajo Social, atendiendo a las demandas y

características de la sociedad 4.0. De este modo, no sólo plantea el digital storytelling como una adaptación eficaz del mismo, si no que añade elementos vinculados a la conectividad de las universidades con la sociedad y con sus estudiantes. Así pues, se plantea generar herramientas formativas que faciliten su implementación en otras titulaciones o centros y que favorezcan la creación de redes de transferencia de conocimiento y divulgación, que conecten la universidad con la sociedad.

2. OBJETIVOS

El objetivo general es evaluar la efectividad del digital storytelling en la formación en psicología social y en la adquisición de competencias transversales, como son el manejo de las nuevas tecnologías y la comunicación. Como objetivos específicos se planteó:

1. Generar nuevas dinámicas de formación y creación de contenidos digitales de los y las estudiantes.
2. Analizar las percepciones del alumnado en torno a la actividad.
3. Proponer mejoras en la dinámica del digital storytelling en su aplicación en el Grado de Trabajo Social y su evaluación.

3. METODOLOGÍA

La dinámica docente se aplicó en la asignatura de Desarrollo Humano en el Ciclo Vital y el Medio Social, del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Zaragoza, con una muestra de 95 estudiantes, de la cual se obtuvieron datos de 78 estudiantes que realizaron las actividades de la modalidad de evaluación continua de la asignatura. Las características de la muestra fueron las siguientes:

TABLA 1. *Descriptivos de la edad de la muestra*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	78	18	25	19,62	1,767
N válido (según lista)	78				

Fuente: Elaboración propia

TABLA 2. *Descriptivos del género de la muestra.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	8	10,3	10,3	10,3
	Mujer	70	89,7	89,7	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

La dinámica docente se planteó como parte de la evaluación continua de la asignatura, en el horario de prácticas tipo 6, es decir en formato de trabajo tutelado. Se dividió en seis fases:

- Fase 0. Introducción al digital storytelling: Presentación de la dinámica, el canal de Youtube y cuenta de Twitter; explicación de las instrucciones de la actividad, que se colgaron en el campus virtual de la asignatura; y formación de subgrupos de trabajo, de entre 4 y 6 personas.

- Fase 1. Visionado en clase de algunos de los vídeos ejemplo y de un modelo de actividad, incluyendo el informe escrito sobre el caso. Esta información también estaba disponible en el campus virtual de la asignatura y en el canal de Youtube, durante todo el semestre.

- Fase. 2. Revisión de las lecturas de la asignatura colgadas en el campus virtual, por parte de los y las estudiantes. A partir de los textos docentes debían formarse sobre los conceptos con los que trabajarían en la historia posterior.

- Fase 3. Firma de consentimientos/permisos del estudiantado para poder usar sus vídeos. Se repartió a cada grupo un formulario tipo de aceptación o no del uso de sus vídeos en actividades de divulgación y formación. Se trataba de una hoja a rellenar por todos los miembros del grupo en el que se explicaba el fin de ese uso y los derechos de los estudiantes a retirarlo cuando deseen. Ese consentimiento debía estar firmado por todos los componentes del grupo para poder mostrar los vídeos en redes sociales.

- Fase 4. Diseño de la historia. A cada subgrupo de trabajo se le asignó dos conceptos a partir de los cuales debían generar una historia. En esa historia no debía aparecer una definición de los conceptos explícita, si no que se debía mostrar incorporada en la historia, a modo de ejemplo de las definiciones trabajadas en las lecturas. Además, debían unirse los dos conceptos en la misma historia mediante algún hilo conductor. Esta historia debía presentarse al profesor responsable de la asignatura en una tutoría y corregirse, de acuerdo a los comentarios en dicha reunión.
- Fase 5. Grabación y edición del vídeo. La historia o guion que habían preparado debía pasarse a una historia digital o vídeo de no más de 5 minutos. Previamente debían contar con el visto bueno del docente, asegurando que la historia cumplía con los criterios establecidos. Como apoyo para la parte digital de la actividad, se contó con la colaboración de dos profesores del Departamento de Informática e Ingeniería de Sistemas, que realizaron un vídeo tutorial sobre edición de vídeo con la herramienta *Microsoft Editor de Vídeo* (https://youtu.be/EcjOfetC4OQ). Este vídeo se colgó en el canal de Youtube y se difundió tanto en redes sociales como en el campus virtual de la asignatura. Además, se colgó un vídeo con consejos para la grabación del vídeo (https://youtu.be/fflUy7m1hCo).
- Fase 6. Exposición de los vídeos en clase y divulgación de los mismos por redes sociales. Los vídeos elaborados por los y las estudiantes debían presentarse en clase, de tal modo que sus compañeros debían descubrir en qué momento aparecía el concepto. Posteriormente se confirmaba si el concepto coincidía con la escena señalada por el grupo y por qué. Por último, una selección de los vídeos con mayor calidad se colgaba en el canal de Youtube del Proyecto y se le daba difusión a través de la cuenta de Twitter.

A lo largo del período docente se difundieron fragmentos de vídeos de cursos anteriores y de otras asignaturas del primer semestre en la cuenta de Twitter creada para tal fin, con el objetivo de divulgar los resultados y fomentar la participación y motivación por la asignatura.

Para la evaluación de la efectividad de la dinámica se contó, por un lado, con las calificaciones tanto del examen final de la asignatura como de la actividad de digital storytelling. Por otro lado, se contó con un cuestionario de evaluación de la dinámica rellenado por los y las estudiantes. Este cuestionario, basado en estudios previos (Sheafer, 2017; Mira-Aladrén, 2019; 2021; Martín-Peña, 2020), estaba compuesto por 13 ítems cuantitativos y un espacio para dar la opción de poder expresar por escrito la opinión del estudiantado sobre la experiencia. Estos datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS-PASW Statistics 18 y dos programas de análisis textual: Voyant-Tools (Sinclair, 2022) y KH-CODER 3 (Higuchi, 2017).

4. RESULTADOS

Con relación a los resultados del proyecto, se puede hablar de cuatro tipos de resultados. Por un lado, los propios de la actividad docente y su evaluación, así como las calificaciones del examen final de la asignatura. Y, por el otro lado, los resultados propios de la evaluación de la actividad por parte del estudiantado, tanto cuantitativos como cualitativos.

En primer lugar, en relación con los resultados propios de la dinámica docente, encontramos: el canal de Youtube *Digital Storytelling Unizar* (ver Figura 1), la cuenta de Twitter *@StoryTellingUZ*, los vídeos formativos generados por el profesorado del proyecto y los vídeos generados por los y las estudiantes. Todos estos recursos se crearon *ad hoc* para el proyecto y sirvieron para la difusión del mismo y la interacción con el estudiantado, así como para la creación de una serie de recursos para el profesorado que desee implementar la dinámica del digital storytelling en el aula.

FIGURA 1. Código QR enlazado al canal de Youtube del Proyecto.



Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, en cuanto a las calificaciones de la dinámica docente y de la asignatura se percibieron diferencias entre ambas de en torno a 2 puntos en el máximo, 3 puntos en la media y hasta 3,32 puntos en el mínimo, siendo inferiores las calificaciones en el examen que en la evaluación de la dinámica docente del digital storytelling.

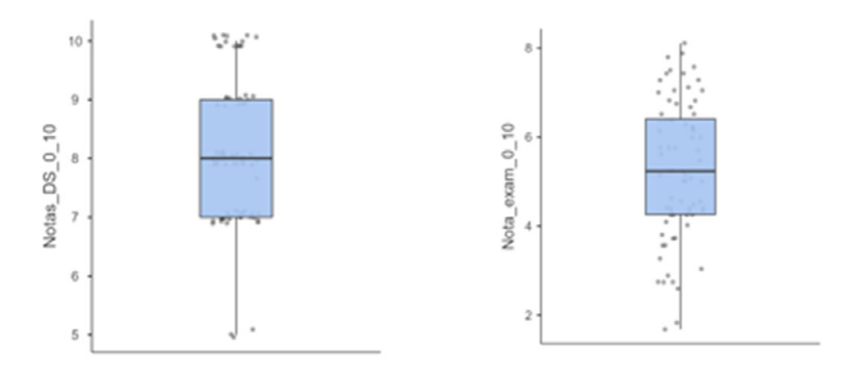
TABLA 3. Descriptivos de las calificaciones de la actividad y del examen final.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Notas ejercicio DigitalStorytelling (sobre 10)	78	5,00	10,00	8,1119	1,22790
Nota examen (sobre 10)	76	1,68	8,11	5,2771	1,54349
N válido (según lista)	76				

Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a estas diferencias, se consideró necesario analizar la distribución de estas calificaciones, detectando una distribución más dispersa y concentrada entre el 4,5 y el 6,5 en las calificaciones del examen y más concentrada en torno al 7 y el 9 en las calificaciones de la actividad de digital storytelling.

***GRÁFICO 1**. Distribución de las calificaciones del ejercicio y de la asignatura.*



Fuente: Elaboración propia.

En tercer lugar, se cuenta con los resultados obtenidos de la valoración de la dinámica docente por parte de los y las estudiantes. Inicialmente se analizaron los resultados en torno a los 13 ítems cuantitativos propuestos en el cuestionario rellenado por los y las estudiantes.

TABLA 4. *Valoraciones cuantitativas de la actividad.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1. Me ha parecido una experiencia de aprendizaje interesante.	78	3	5	4,31	,517
2. Me he divertido en el proceso de crear la historia digital.	78	2	5	4,41	,653
3. En general, me ha ayudado a comprender mejor conceptos de la asignatura.	78	3	5	4,32	,592
4. Me ha ayudado a conseguir un mejor conocimiento sobre la asignatura.	78	3	5	4,12	,558
5. Me ha gustado trabajar con los compañeros de clase para crear la historia digital.	78	2	5	4,24	,885
6. La creación de la historia me ha ayudado a aprender sobre temas de la asignatura.	78	2	5	4,23	,601
7. Me ha permitido practicar habilidades de comunicación oral.	78	2	5	3,96	,780
8. Me ha permitido conocer y practicar habilidades de edición digital.	78	2	5	3,77	,939
9. Me ha dado la oportunidad de ser creativo o creativa.	78	3	5	4,35	,680
10. He trabajado duro en este ejercicio.	78	2	5	4,32	,655
11. Me ayudará a aplicar el contenido trabajado de cara al examen.	78	3	5	4,14	,679
12. En general, ha sido un buen ejercicio en la asignatura.	78	3	5	4,42	,593
13. En el futuro se debería continuar este ejercicio con otros estudiantes.	78	2	5	4,47	,679

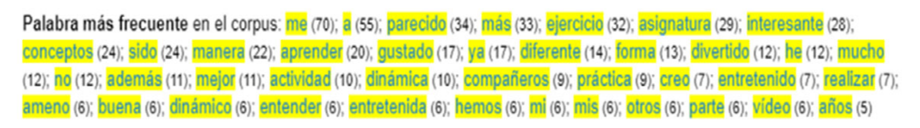
Fuente: Elaboración propia

Tal y como se puede observar en la tabla 4, los ítems con una mejor valoración fueron los relacionados con la valoración general del ejercicio como una actividad positiva (4,42) y divertida (4,41) y con la opinión acerca de que se debería continuar aplicando esta metodología en años posteriores (4,47). En cuanto a las puntuaciones más bajas, están relacionadas con la utilidad de la dinámica para trabajar competencias transversales como las habilidades comunicativas (3,96) y las habilidades de edición digital (3,77). Pese a ello, destaca que todas las puntuaciones medias se encuentran por encima del 3,5 y que ningún ítem ha sido valorado con la puntuación más baja, pudiendo hablarse de una valoración buena o muy buena del ejercicio por parte de los y las estudiantes.

Por último, en cuarto lugar, para profundizar en las valoraciones y opiniones del estudiantado se procedió al análisis de las valoraciones cualitativas del mismo. Para ello, tal y como se ha comentado anteriormente, se emplearon cuatro de las herramientas que ofrece la plataforma de minería de textos Voyant-Tools (Sinclair, 2016).

En primer lugar, se empleó la herramienta *Sumario*, con el fin de detectar qué términos se repetían con mayor frecuencia, tomándolos como conceptos clave sobre los que profundizar en la investigación. Esta herramienta facilita un recuento de las palabras que aparecen el texto, mostrando los resultados de acuerdo a la frecuencia de aparición de las mismas, tal y como se muestra a continuación.

FIGURA 2. *Resultados obtenidos con la herramienta Sumario.*


Promedio de palabras por oración: 29.4

Palabra más frecuente en el corpus: me (70); a (55); parecido (34); más (33); ejercicio (32); asignatura (29); interesante (28); conceptos (24); sido (24); manera (22); aprender (20); gustado (17); ya (17); diferente (14); forma (13); divertido (12); he (12); mucho (12); no (12); además (11); mejor (11); actividad (10); dinámica (10); compañeros (9); práctica (9); creo (7); entretenido (7); realizar (7); ameno (6); buena (6); dinámico (6); entender (6); entretenida (6); hemos (6); mi (6); mis (6); otros (6); parte (6); vídeo (6); años (5)

Fuente: Elaboración propia a través de la plataforma Voyant-Tools.

En este sentido, se analizó también la frecuencia de las palabras que son concretamente adjetivos calificativos, aportadas por el estudiantado para valorar la dinámica. Así, los adjetivos interesante, diferente, bueno, dinámico, creativo y ameno fueron los términos que más frecuentemente mencionó el estudiantado. Los resultados obtenidos anteriormente, se

analizaron por medio de la herramienta *Cirrus*, que ofrece como resultado una imagen de los resultados obtenidos con la herramienta *Sumario*, permitiendo una mejor visualización de los mismos. En esta ocasión, se eliminaron términos como "me", "a" o "más", ya que no aportaban una información significativa y dificultaban una correcta visión de los resultados.

FIGURA 3. *Resultados obtenidos con la herramienta Cirrus.*

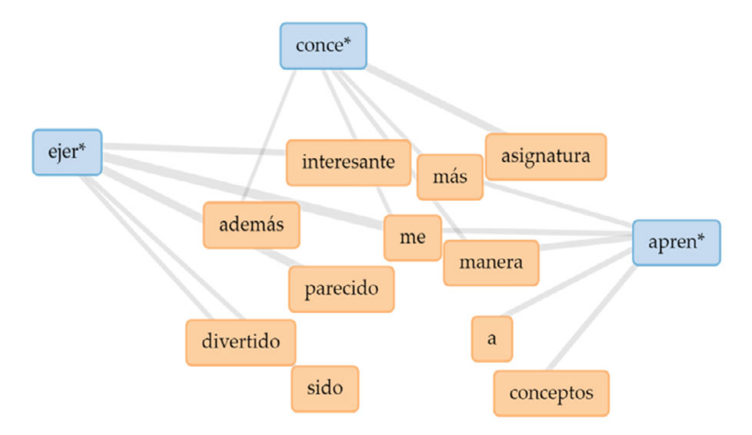


Fuente: Elaboración propia a través de la plataforma Voyant-Tools.

Gracias a los resultados obtenidos mediante las herramientas anteriormente presentadas, se detectaron como términos clave "concepto", "aprender" y "ejercicio". A partir de esta primera detección, se pudo indagar en las atribuciones que se realizaban a esas palabras clave y su vinculación con la valoración de la dinámica docente y sus objetivos. Para ello, se empleó la herramienta *Enlaces* que permite visualizar las conexiones más frecuentes entre los conceptos clave seleccionados y el contenido de la oración en la que se encuentran. De este modo, para lograr una visión más enriquecedora, no sólo se emplearon los seleccionados como términos clave, si no que se incorporaron todos sus derivados mediante el uso del *. Es decir, se empleó "conce*" para atender al término "conceptos" y, a su vez, a palabras derivadas del mismo como "concepto" o "conceptualización". Del mismo modo con la palabra "ejercicio", para abordar también otras como "ejercicios"; y, con

“aprender”, para atender a todos los tiempos verbales, así como a palabras derivadas como “aprendizaje”.

FIGURA 4. *Resultados obtenidos con la herramienta Enlaces.*



Fuente: Elaboración propia a través de la plataforma Voyant-Tools.

Tal y como se muestra en el gráfico anterior, las valoraciones indicaban un aprendizaje de los conceptos de la asignatura mediante un ejercicio calificado como interesante y divertido. Con el fin de ahondar en estos resultados y contrastarlos en el texto original se recurrió a la herramienta *Contexto*. Esta herramienta ofrece el texto que aparece a la izquierda y a la derecha del término seleccionado. De este modo facilita el análisis de la información recabada y el contraste de los datos obtenidos con las herramientas empleadas previamente. En la tabla 5 se muestran algunos de los resultados obtenidos, que han sido seleccionados al azar de la totalidad de los mismos.

Estos resultados indican que se ha tratado de un ejercicio diferente a lo que están acostumbrados a realizar a lo largo de la titulación, incrementando la diversión y la motivación en el estudiantado. Además, se hace referencia a la utilidad del ejercicio para poner en práctica los conceptos teóricos trabajados en la asignatura, mediante un ejercicio de creatividad, favoreciendo la comprensión de los conceptos empleados en la historia. Destaca que los estudiantes valoraron su utilidad y el esfuerzo que conllevaba la realización de un trabajo como este.

__TABLA 5.__ Resultados parciales de los obtenidos con la herramienta Contexto.

Izquierda	Términos	Derecha
que pienso que habría que tener una parte de nota individual. " Me ha parecido un	ejercicio	ameno para ser una práctica tipo 6, e interesante para aplicar los conceptos vistos en
los que estamos acostumbrados, ha sido una actividad divertida y dinámica. Me ha parecido un	ejercicio	distinto, original y nos ha permitido expresar nuestra creatividad para hacer el vídeo y los
vídeo y los diálogos. En resumen, me ha gustado mucho esta práctica. Me parece un	ejercicio	práctico que permite aplicar y por lo tanto entender de manera más clara algunos de
pienso que hay otros más por hacer Me ha parecido una manera entretenida de aprender	conceptos	nuevos Me ha parecido un ejercicio interesante y que te ayuda de una forma creativa
parecido un ejercicio interesante y que te ayuda de una forma creativa a comprender diversos	conceptos	de la asignatura, facilita la comprensión y se hace ameno debido a que no hay
otros escritos. Ejercicios de esta dinámica hacen que se preste un interés diferente a los	conceptos	que ayuda al posterior aprendizaje de estos. Es bastante divertido y creativo además de hacerte
Fue un poco duro porque requiere mucho tiempo de grabar, edición, guión etc, pero fue	divertido	. Recomendaría este ejercicio para otros años. Me ha gustado hacer esta práctica ya que es
una manera de aprender contenido de manera dinámica La creación del vídeo ha sido bastante	divertido	y fácil; lo más difícil que me ha resultado es cómo darle forma y representarlo
saber si hacer el trabajo con ellos o no. Me ha parecido un ejercicio muy	divertido	y útil para entender mejor los conceptos de la asignatura Me ha gustado el ejercicio
en otras asignaturas. Es una manera interesante y más llamativa de aprender conceptos Hs sido	divertido	, diferente al resto de trabajos Ha sido una experiencia muy interesante y entretenida, he podido

Fuente: Elaboración propia a través de la plataforma Voyant-Tools

Por último, en relación con las valoraciones negativas de la dinámica, se vincularon a tensiones en el trabajo en grupo y a la falta de formación en herramientas digitales. Destacar, también, que la visualización del vídeo tutorial sobre edición de vídeo contó con 48 visualizaciones, el vídeo con consejos sobre grabación contó con 18 visualizaciones y la cuenta de Twitter obtuvo 27 seguidores.

5. DISCUSIÓN

La sociedad 4.0 o sociedad digital ha traído consigo gran cantidad de cambios tanto en las dinámicas de relación como en las docentes. Estas transformaciones han generado nuevas demandas sociales (Rendueles, 2016; Prensky, 2001; Linne, 2014), pero, también, nuevas oportunidades. Un ejemplo de ello es la mejora de la conexión entre academia y sociedad que se ha realizado a través de redes sociales, favoreciendo la divulgación y la transferencia de conocimiento (Ferrer-Serrano, Lozano-Blasco y Martínez, 2020; Mira-Aladrén, Lozano-Blasco y Martínez, 2022b).

Atendiendo a este nuevo paradigma, los resultados vinculados a la dinámica docente han permitido amoldarse a las demandas de formación y creación de redes planteadas por algunos autores (Domingo, 2021; Barclay, Donalds y Osei-Bryson, 2018). Estos resultados se han centrado en la divulgación de ejemplos y píldoras formativas a través de redes sociales. Pese a estos resultados, las puntuaciones del ítem "8. Me ha permitido conocer y practicar habilidades de edición digital" han sido las más bajas en la valoración de los y las estudiantes. Este hecho, se puede vincular al escaso número de visualizaciones y seguidores en los vídeos de Youtube y la cuenta de Twitter.

De acuerdo a lo anterior, parece necesario, de cara a futuras aplicaciones del digital storytelling, repensar en torno a los mensajes difundidos tanto en la forma como en el fondo. Para ello, pueden resultar de utilidad investigaciones centradas en la comunicación de las universidades (Ferrer-Serrano, Lozano-Blasco y Martínez, 2020; Mira-Aladrén, Lozano-Blasco y Martínez, 2022b). De este modo, hay que fomentar la formación en la comunicación del profesorado para incrementar la implicación de los y las estudiantes (Domingo, 2021; Barclay, Donalds y Osei-Bryson, 2018).

Atendiendo a la comparativa con otras investigaciones en torno a la aplicación del digital storytelling, nuestros resultados parecen ir alineados con estos planteamientos. Esto se debe a que la implementación del uso de redes sociales y píldoras formativas en edición de vídeo y comunicación, han incrementado las puntuaciones con respecto a estudios

similares previos que no incluían estas cuestiones. En concreto, se está haciendo referencia a las puntuaciones medias del ítem “7. Me ha permitido practicar habilidades de comunicación oral” (3,96) y el ítem “8. Me ha permitido conocer y practicar habilidades de edición digital” (3,77). Estos ítems en los estudios (Mira-Aladrén, Vilariño y Martín-Peña, 2021; Mira-Aladrén, 2022a) obtuvieron una puntuación media de 3,75 y 3,53, respectivamente; y, en (Mira-Aladrén, Martín-Peña y Vilariño, 2019; Martín-Peña, Mira-Aladrén y Vilariño, 2020) unas medias de 3,86 y 3,61 respectivamente. Ambos estudios se realizaron con población similar a nuestro estudio y no incluía elementos de redes sociales y formación específica en habilidades tecnológicas ni de comunicación. Es decir, las puntuaciones medias se incrementaron entre 0,21 y 0,10 puntos en habilidades de edición y 0,24 y 0,16 puntos en la práctica de habilidades de edición digital.

Por otro lado, hay que atender a la potencialidad de la metodología planteada para el incremento de la motivación de los y las estudiantes, así como para mejorar la asimilación de los conceptos de la asignatura. Tal y como muestran los resultados tanto cuantitativos como cualitativos, los y las estudiantes plantean que ha sido una actividad que ha mejorado la asimilación de los conceptos de la asignatura de una forma divertida e interesante. Esto coincide con estudios previos tanto de digital storytelling como de Storytelling (Martín-Peña, Mira-Aladrén y Vilariño, 2020; Mira-Aladrén, Martín-Peña y Vilariño, 2019; (Mira-Aladrén, Vilariño y Martín-Peña, 2021; Mira-Aladrén, 2022a; Ramos, 2019; Yang y Wu, 2012). Por lo que se puede plantear que el digital storytelling no hace sino potenciar los beneficios del Storytelling, aplicándolos a las demandas de la nueva sociedad 4.0. Todo ello, se muestra especialmente en las puntuaciones positivas recogidas en los ítems “13. En el futuro se debería continuar este ejercicio con otros estudiantes” (4,47), “12. En general, ha sido un buen ejercicio en la asignatura” (4,42) y “2. Me he divertido en el proceso de crear la historia digital” (4,41). Aunque, tal y como plantean, se debe seguir trabajando en las competencias de trabajo en equipo. Esta última parte se destaca

Estos son aspectos que van en coherencia con otros estudios donde el alumnado señala cómo la dinámica del digital storytelling fue divertida

o creativa y que en general les permitió involucrarse mejor con el aprendizaje en la etapa de la educación superior.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, puede afirmarse que el digital storytelling resulta una adaptación positiva del Storytelling tradicional a las demandas de la sociedad actual donde el estudiantado está en constante relación con las nuevas tecnologías y las redes sociales.

Además, los resultados de la implementación de la metodología del digital storytelling han mostrado que mejora la adquisición y comprensión de los conceptos de la asignatura. Todo ello se suma a una valoración positiva de la dinámica docente por parte de los y las estudiantes que participaron en la actividad, considerando la misma como un ejercicio ameno y divertido, que hace que se incremente su motivación e interés por la asignatura.

Pese a estos resultados, en este estudio se plantea que, pese a hablarse de una sociedad digital, existe una necesidad de formación en el uso de las nuevas tecnologías tanto para los y las estudiantes como para el profesorado. Esta cuestión se vuelve especialmente significativa en la formación en comunicación a través de las redes sociales, que permitan una mayor conexión entre el profesorado y los y las estudiantes, y entre la academia y la sociedad. Por ello, futuras líneas de investigación deberían encaminarse a mejorar el uso de las redes sociales y la conexión a través de estas entre profesorado, estudiantes y sociedad.

En definitiva, el digital storytelling ha resultado una metodología eficiente para la aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Desarrollo Humano en el Ciclo Vital y el Medio Social del Grado en Trabajo Social. Esta metodología ha mejorado sus resultados con la aplicación de píldoras formativas y recursos de redes sociales, en comparación con grupos similares. De este modo, el digital storytelling sumado a las redes sociales, resultan una herramienta con gran proyección yanto para la docencia universitaria como para la divulgación y transferencia de conocimiento, conectando a la Universidad con la sociedad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio ha sido apoyado por la Universidad de Zaragoza con la ayuda concedida al proyecto PIIDUZ_1_45; y, por el Gobierno de Aragón con una beca para la contratación de personal investigador predoctoral en formación para el periodo 2020-2024.

8. REFERENCIAS

Alexander, B. (2017). *The New Digital Storytelling. Creating Narratives with New Media*. 2nd ed. Praeger.

Barclay, C., Donalds, C., y Osei-Bryson, K. M. (2018). Investigating critical success factors in online learning environments in higher education systems in the Caribbean. *Information Technology for Development*, 24(3), 582-611.

Brown, P. C., Roediger, H. L., y McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning.* The Belknap Press.

Christopher, L. (2011). Digital storytelling. En G. Kurubacak, y T. Volkan Yuzer (Eds.). *Handbook of research on transformative online education and liberation: Models for social equality* (pp. 408–423). IGI Global.

Domingo, P., Gil, M., Herrero, S. y Mira-Aladrén, M. (2021). Factores influyentes en el éxito de la docencia universitaria online: Una revisión sistemática de la literatura tras la covid-19. En Guarro, A., Area, M., Marrero, J. y Sosa, J.J. (coords.), *XICIDU La transformación digital de la universidad Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Libro de actas*. Universidad de La Laguna.

Ferrer-Serrano, M., Latorre-Martínez, M. P. y Lozano-Blasco, R. (2020). Universidades y comunicación. Papel de Twitter durante el inicio de la crisis sanitaria de la Covid-19. *Profesional de la información*, 29(6), e290612. https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.12

Hihuchi, K. (2017) *KH Coder 3 Reference Manual.* https://khcoder.net/en/manual_en_v3.pdf

Korhonen, A., y Vivitsou, M. (2019). Digital storytelling and group work: Integrating the narrative approach into a higher education computer science course. *Proceedings of the 2019 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education,* 140-146. https://doi.org/10.1145/3304221.3325528

Lazareva, A., y Cruz-Martínez, G. (2021). Digital storytelling project as a way to engage students in twenty-first century skills learning. *International Studies Perspectives*, 22(4), 383-406. https://academic.oup.com/isp/article/22/4/383/5956270?login=true

Linne, J. (2014). Two generations of digital natives. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 37(2), 203-221. https://doi.org/10.1590/1809-584420149

Martin-Peña, J., Mira-Aladrén, M. y Vilariño, M. (2020). #Digital-Storytelling: una innovación docente aplicada al alumnado de psicología social. En A. Marco (Ed.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: Experiencias en 2019* (pp. 67-73). Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Mira-Aladrén, M., Martín-Peña, J. y Vilariño Vázquez, M. (2019). #DigitalStoryTelling: Un estudio piloto en la docencia de psicología social, publicado en *Libro de actas CIMIE19 de AMIE*, licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License. https://amieedu.org/actascimie19/wpcontent/uploads/2020/05/Plantilla_CIMIE2019-MMA-MVV-JMP-5m.pdf

Mira-Aladrén, M., Vilariño Vázquez, M. y Martín-Peña, J. (2021). #DigitalStoryTelling: formando para el parendizaje de psicología social en educación superior. En M.A. Santos Rego, et al. (eds.), *La educación en red. Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 825-834). Universidade de Santiago de Compostela publicacións.

Mira-Aladrén, M., Martín-Peña, J., Vilariño, M., Gancedo, Y., Sanmarco, J., Novo, M. y Arce, R. (2022) (a). Digital storytelling: teaching social psychology in a digital society. En Gómez, L., López, A. y Candel, I. (eds.) *INTED2022 Proceedings 16th International Technology, Education and Development Conference March 7th-8th* (pp.3705-3713). IATED.

Mira-Aladrén, M., Lozano-Blasco, R. y Latorre-Martínez, P. (2022) (b). Universidades ante la comunidad digital: adecuación de la academia a las redes sociales, una comparativa entre España y Francia. En Aveleyra, E.E. y Proyetti Martino, M.A. (coords.), *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos* (pp. 918-932). Octaedro.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

P. Ramos-Villagrasa, P., Fernández-Campo, A., Oliván, B., Fernández del Río, E., Berges, A., Hernández, S., Huarte, S. y Martin-Peña, J. (2019). Storytelling: Una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la Psicología Social en la Educación Superior. *Summa Psicológica*, 16 (1), 11-19.

Rendueles, C. (2016). La ciudadanía digital. ¿Ágora aumentada o individualismo post-materialista? *RELATEC*, 15(2), 15-24. https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.15

Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into Practice*, *47*(3), 220–228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916

Robin, B. R., y McNeil, S. G. (2019). Digital storytelling. En *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-8). https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0056

Rodríguez-Almagro, J., Prado-Laguna, M. D. C., Hernández-Martínez, A., Monzón-Ferrer, A., Muñoz-Camargo, J. C., y Martín-Lopez, M. (2021). The impact on nursing students of creating audiovisual material through digital storytelling as a teaching method. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 694. https://www.mdpi.com/1660-4601/18/2/694

Sheafer, V. (2017). Using digital storytelling to teach psychology: a preliminary investigation. *Psychology Learning & Teaching*, 16(1), 133-143. https://doi.org/10.1177/1475725716685537

Sinclair, S. y Rockwell, G. (2022). *Voyant Tools*. Web. http://voyant-tools.org/

Willingham, D. T. (2021). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom. Second edition*. Jossey-Bass.

Yang, Y.-T. C., y Wu, W.-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012

EL USO DE LA ESCAPE ROOM COMO FORMA DE INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN LAS AULAS DE LITERATURA

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una forma de innovación docente para mejorar el conocimiento literario del alumnado. Busca ser una fuente de motivación con el fin de que la literatura sea considerada como una materia que entretiene al alumnado, al mismo tiempo que aprende. Por lo general, la educación literaria radica en el contacto directos con los textos y en un vínculo afectivo con las propias obras que se utilizan, por lo que tiene una dimensión socializadora debido a su capacidad de relacionar al lector con otros lectores. Por todo ello, este trabajo está destinado a mostrar que los textos no son la única vía para atraer al alumnado. Así pues, si se tiene en cuenta la situación actual, donde lo digital cobra una importancia significativa, encontramos que es necesario buscar alternativas para atraer la literatura a los sectores más jóvenes de la sociedad.

En este sentido, esta actividad está destinada a estudiantes de Filología, puesto que una de las ramas claves es la literatura. Normalmente, en las universidades la literatura se estudia de una manera diacrónica y ajustándola a diferentes periodos. No obstante, este hecho conlleva a que el alumnado memorice una serie de conceptos que no llega a interiorizar, olvidándolos al poco tiempo. Por otro lado, también este tipo de alumnado estudia una serie de textos con el fin de completar esa teoría previa. Sin embargo, tampoco sirve de mucho, debido a que se convierte en una clase tradicional.

Teniendo en cuenta todo esto, los objetivos generales de este trabajo son: (1) cambiar las forma de enseñar la literatura; (2) adaptar los clásicos la literatura a los nuevos tiempos; y (3) concienciar a los alumnos que la literatura les abre horizontes. En este contexto, los objetivos específicos de este trabajo son: (1) diseñar una escape room para que el alumnado tenga poner en práctica los conocimientos literarios de una manera crítica; (2) convertir al alumnado en protagonista de la clase para que interiorice y comparta los conocimientos; y (3) guiar al alumnado de una forma inductiva con el fin de motivar al alumno para que amplíe sus conocimientos literarios más allá de lo aprendido en el aula.

De este modo, para ejemplificar esta forma de innovación docente, se ha escogido para esta actividad La Venta los Gatos de Gustavo Adolfo Bécquer. Se ha seleccionado un relato breve que permite al alumno situarse en un momento determinado, en el que puede analizar la obra antes de iniciar la actividad. Así, los alumnos deben estudiar en casa el relato, así como también deben documentarse de todo lo relativo al autor y a la obra. Una vez hecho todo esto, el alumnado pasará a formar parte de la escape room para compartir sus conocimientos e interiorizarlos.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para esta propuesta de innovación docente ha sido el flipped classroom principalmente. Este tipo de metodología de la enseñanza tiene su origen en dos profesores de química en educación secundaria, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, quienes empezaron a grabar sus clases y elaborar presentaciones para aquellos alumnos que no podían asistir clase. Ambos se dieron cuenta que el aprendizaje era superior, por lo que acabaron generalizándolo. Por tanto, se dieron cuenta que podían usar las clases para otro tipo de actividades y no solamente para explicar teoría, es decir, se podían usar esas clases para debates, casos prácticos o trabajos grupales (Bergmann & Sams, 2014). Así pues, este tipo de aula invertida permite realizar actividades antes de las clases presenciales utilizando las TICs para que el aula sea destinada a actividades más prácticas con el fin de afianzar los conocimientos de una manera individual y grupal. En este sentido, se lleva una fase de

investigación previa por parte del alumno en la que adquiere los conocimientos en casa y aprovecha el aula para compartirlos y afianzarlos.

Teniendo en cuenta todo esto, este método permite sustentar las fases del ciclo de aprendizaje, de manera que se enmarca en los objetivos educativos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. De este modo, los alumnos y docentes trabajan de forma colaborativa en el aula a través de actividades que desarrollan habilidades complejas, identificando errores y corrigiéndolos para aprender de ellos. Al mismo tiempo, el alumno adquiere el contenido de la clases en casa a través de distintos medios que puede manipular a su propio ritmo (García-Barrera, 2013). Por tanto, este tipo de metodología permite al docente estar presente en la aplicación práctica del proceso que es el momento más relevante del proceso de aprendizaje (Johnson & Renner, 2012).

Como consecuencia, este modelo presentaría las siguientes ventajas: (1) el profesor es desplazado del proceso formativo; (2) se personaliza el proceso de aprendizaje, ya que cada alumno aprende a su propio ritmo; (3) cobra importancia la metodología inductiva en todo este proceso, siendo más eficaz que la metodología inductiva; (4) aporta una solución para aquellos alumnos que no desarrollan de una forma adecuada su aprendizaje, ya que les permite avanzar poco a poco y sin presiones; y (5) el alumno se convierte en un protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje, dejando a un lado el papel de víctima (Gómez López, & Muñoz Donate, 2019).

Por lo general, la enseñanza de la literatura se encuentra en un laberinto en el que el docente ha intentado enfrentarse al complejo proceso comunicativo entre el alumnado y los textos literarios. La didáctica de la literatura ha estado enmarcada en la tríada autor, obra y lector, formándose un edificio teórico y práctico en torno a ella. A grandes rasgos, todavía se sigue la misma metodología, según la cual se sigue el eje diacrónico de la historia literaria, la organización temática y tópica de los contenidos literarios, el comentario de textos, la práctica de la lectura comparada, la didáctica y análisis de los componentes literarios, la diversidad estratégica para el fomento de la lectura y el estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura (Ballester & Ibarra, 2009, pp.

25-36). Así pues, el uso de la flipped classroom pretende darle la vuelta a este sistema tradicional de la didáctica de la literatura, despertando cierto interés por los estudiantes a la hora de estudiar esta materia. De este modo, todas esas nociones que se aprendían en clase de manera teórica, el alumno debe aprenderlas en casa, usando las TICs, para posteriormente hacer una puesta común en clase, donde se compartan estos conocimientos.

En este contexto, el profesor deja a un lado la clase magistral y su papel es crear el espacio donde se llevará a cabo todo el proceso de la escape room. Así pues, los alumnos, por su parte, aprovechan para aprender a su ritmo todos los conocimientos literarios que se pondrán en práctica dentro del juego para compartirlo con sus compañeros y afianzar tanto de manera individual como colectiva todo lo que han aprendido. Por todo ello, los alumnos se convierten en los protagonistas del aprendizaje, ya que son ellos los que tienen que resolver los acertijos para salir de la sala, demostrando que han adquirido unos conocimientos respecto al tema literario que se está tratando.

Asimismo, esta flipped classroom se combina con un proceso de gamificación. En primer lugar, se está elaborando una actividad para conseguir estimular la resolución de problemas necesarios para alcanzar un objetivo deseado, como aprender literatura, y que una vez resuelta liberará los mecanismos químicos del cerebro asociado con su funcionamiento básico. Del mismo modo, esta actividad se encuadra en un contexto determinado, relacionado con el relato que los alumnos han preparado antes en casa. Por tanto, busca calibrar correctamente las actividades y sus intensidades para conseguir la inmersión completa y homogénea en el proceso, dado que de esta forma, la visión será compartida por todos y no aparecerán los mensajes disonantes dentro del grupo (Parente, 2016, pp. 10-25).

En este sentido, el profesor es el encargado de preparar los acertijos que los alumnos tienen que resolver, así como también se encarga de supervisar todo el proceso. Así pues, se genera una competición en la que los alumnos trabajan en grupo y gana aquel grupo que resuelve antes el acertijo y consigue salir del aula antes. Por tanto, si se tiene en cuenta los principios de Mark van Diggelen (2012), puede decirse que esta

actividad promueve la presencia de una actividad en la que predomina la competición, la presión temporal y la escasez de determinados elementos puede aumentar al reto y la jugabilidad. Además de esto, dentro de la sala se desarrollan problemas que indican la existencia de una solución, así como también se plantean cambios que llevan a nuevos retos y mecánicas dentro del juego para encontrar la clave para salir de la sala. Por otro lado, también se observa que existen diferentes niveles y formas de progresar, que genera al mismo tiempo cierta presión social, ya que el trabajo en equipo es fundamental para poder resolver el enigma. Por este motivo, todo esto conlleva a que se susciten nuevas motivaciones en el alumnado (Parente, 2016, pp. 10-25).

Con todo, se está poniendo en práctica el aprendizaje basado en la experiencia. Pues, el uso de la escape room permite desarrollar las habilidades mentales para la solución de enigmas enigmas y problemas de manera que los niños pongan en juego la creatividad y el pensamiento crítico. Se crea una sala de escape en la que cada grupo debe estar durante un tiempo determinado hasta resolver un enigma a través de unas pistas aportadas por el profesor. Así, se activan una serie de mecanismos cognitivos que potencian las capacidades de los jugadores. Este método aporta capacidad de visión de conjunto conjunto, ya que los alumnos tienen que desarrollar un proceso reflexivo en la situación a resolver. Además, es necesario que se pongan de manifiesto sus habilidades personales de comunicación, su habilidad para trabajar en equipo y su capacidad para resolver problemas. Por último, la se despierta la motivación de los alumnos en el aprendizaje de la literatura (Fernández, n. d.).

3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

3.1. ANÁLISIS DE LA OBRA

El relato seleccionado es “La Venta los Gatos” de Gustavo Adolfo Bécquer. Este relato forma parte de Las Leyendas y ha sido seleccionado debido al alcance popular y cultural asociado a la ciudad de Sevilla. Tiene una trama definida en la que se muestran cómo se originan los acontecimientos, cómo se desarrollan y cómo terminan. La historia es un relato contado por el propio autor, mientras pasea por Sevilla,

adentrándose en el conocido barrio de San Jerónimo. Así, pasó por una venta llamada "La Venta los Gatos" y quedó fascinado por la belleza de una muchacha y le pintó un retrato. La Venta los Gatos rebosaba de alegría, todo el mundo cantaba y había un ambiente excepcional. Entonces, el novio de la muchacha le pidió que le diera la foto de su amada y Bécquer se accedió a ello. Pasaron diez años hasta que Bécquer volvió a Sevilla y decidió volver a aquel lugar. Sin embargo, se encontró con un lugar sumido en la más profunda tristeza, así que preguntó que había pasado. El ventero le contó que aquella muchacha, Amparo, que tanto le había maravillado era huérfano y la había criado como una hija. No obstante, dio la casualidad de que era hija de una familia adinerada que decidió llevársela de ese lugar. Su madre no quería que se casara con su novio, el hijo del ventero, por lo que fue perdiendo su júbilo hasta que cogió tuberculosis y se murió. Un día, en un entierro, el muchacho vio que su amada había fallecido. El muchacho se desmayó y, posteriormente, enloqueció, por lo que el ventero lo internó, pues se había convertido en un loco cuya única obsesión era su amor desdichado.

Teniendo en cuenta los diferentes elementos narrativos, puede decirse que este relato cuenta con un narrador autodiegético. Es el propio Gustavo A. Bécquer el que está contando su historia en primera persona, convirtiéndose en el personaje central de la historia. Por ello, desarrolla diferentes aspectos semánticos, pragmáticos y gramaticales. En este sentido, se trata de un momento contemporáneo al autor y la historia de la ciudad, pues no hay que olvidar que se desarrolla en un lugar que, posteriormente, será el actual cementerio de San Fernando. Además, el relato se narra en primera persona para contarnos su versión de los hechos, pero también lo entre mezcla con la interacción del resto de personajes. Dicho de otro modo, pone al lector en situación y recrea la propia conversación con el resto de los personajes. En este contexto, el relato tiene una focalización interna, ya que corresponde a la institución del punto de vista del propio autor que es uno de los personajes principales y participa de una manera directa dentro de la ficción, por lo que se trata también de una localización fija, aunque no hay que perder de vista que este relato tiene una estructura de matrioshka, es decir, encierra varias historias. En cualquier caso, el personaje principal es Bécquer, aunque

aparecen dos versiones del propio Bécquer: uno joven que disfruta de esa alegría y otro maduro, en edad adulta, que descubre que se encuentra con un escenario muy diferente al que había vivido en su juventud.

Aun así, respecto al discurso de los personajes, Béquer recurre a su propia narración como protagonista de la historia, pero también incorpora el discurso citado, es decir, el autor le da autonomía para que narren la historia y complemente su relato. Con todo, los personajes de este relato son: (1) el propio Bécquer, representado en su etapa de juventud y adulta; (2) el ventero es quien atiende a Bécquer y años más tarde le cuenta el trágico suceso que llevó la historia; (3) Amparo, cuya belleza capta la atención de Bécquer, había sido acogida por el ventero como una hija y era la novia del hijo de éste; y (4) el hijo del ventero que era el novio Amparo y acaba volviéndose loco al descubrir que su amada había fallecido.

Respecto al espacio, se trata de La Venta los Gatos, un ventorrillo andaluz en el barrio de San Jerónimo, cerca de la Macarena y el propio río Guadalquivir. Asimismo, también es significativo porque, aparentemente, tras pasar esta historia se levantó el cementerio de San Fernando. Por tanto, el uso del espacio tiene una intención clara, dado que en un principio muestra la alegría del lugar, mezclada con el cante y el baile; mientras que en un segundo momento puede decirse que todo eso se turbia y se transforma en tristeza, haciendo que todo el mundo se marchara y dando lugar a la creación de un cementerio. El espacio contribuye a su articulación, generando una memoria activa para el desarrollo de la accione e influyendo en la estructura del propio relato.

En cuanto al tiempo, se trata de una narración ulterior, es decir, se sitúa con una situación de posterioridad con relación a la historia. Conoce los acontecimientos en su totalidad, por lo que se trata de un universo diegético cerrado. Asimismo, recurre a la analepsis, es decir, cuando Bécquer regresa a la Venta los Gatos tras diez años de ausencia en la ciudad de Sevilla, el ventero le cuenta lo que le ha pasado a Amparo y a su hijo, así como el motivo de la pérdida de la alegría de aquel lugar. Por otro lado, referente a la duración, el ritmo narrativo está marcado por el uso de la elipsis, en tanto que existe un periodo de silencio de diez años, que marca la primera vez que Bécquer va a la "Venta los Gatos" y la segunda

vez que vuelve a Sevilla. Del mismo modo, la frecuencia también es significativa, ya que el relato está marcado, en parte, por la subjetividad del propio autor que relatora todo el material, para mostrar una versión particular de la historia.

3.2 DOSSIER PROYECTO *ESCAPE ROOM* "LA VENTA LOS GATOS"

Actividad - El proyecto escape room "La Venta los Gatos" es una actividad de escape centrada en una habitación construida recreando una venta a imagen y semejanza según el relato de Gustavo Adolfo Bécquer denominado la "La Venta los Gatos". El escape room se realizará en una habitación desmontable que recrea con todo lujo de detalles una venta típica sevillana de la época del relato indicado. A la venta se le añaden diferentes elementos que se usan como detonantes cognitivos para la consecución del objetivo de la escape room a través de una serie de enigmas.

Objetivo - El objetivo principal de la escape room "La Venga los Gatos" es doble.

- Primero: Generar una experiencia de escapismo comunitaria dentro de una narrativa generada y adaptada para conseguir dicho objetivo. La experiencia pretende ser lo más amena posible, sin recurrir a elementos escabrosos, tétricos o que se inclinen hacia recursos típicos derivados de juegos vinculados a la averiguación de diferentes enigmas tipo "cluedo" o el "impostor". El objetivo primero tiene como ulterior pretensión generar una experiencia apta para todos los públicos.
- Segundo: El segundo objetivo es el acercamiento de la cultura tradicional a la población. A través del escape room se quiere rememorar a la genialidad de Gustavo Adolfo Bécquer

Justificación - La cultura sevillana como epicentro lúdico y difusión cultural.

La elaboración de un escape room con una trama centrada en "La venta los gatos" de Gustavo Adolfo Bécquer tiene como pretensión la divulgación de la cultura sevillana bajo un prisma fundamentalmente lúdico.

La cultura clásica y tradicional es siempre una especie en peligro de extinción debido a la poca difusión atractiva que se hace de ella y la sensación de ostracismo que muchas veces se transmite desde instancias educativas con muy poco éxito.

Por ello mediante este escape room se pretende dar a conocer para redescubrir con intensidad la figura de Gustavo Adolfo Bécquer mediante una actividad que con pocas referencias que se conozcan del autor se puede resolver. Todo ello fomentando como eje principal el relato seleccionado. La finalidad es contar el relato, generar la dinámica de escape room y atraer a los usuarios a ahondar más en el autor dando a conocerle con afán de redescubrimiento.

Asimismo, se va a permitir a la salida del escape room que los usuarios que lo deseen adquieran libros de autor y de otros tradicionales de Sevilla a un precio muy reducido con el fin indicado de potenciar la cultura sevillana

Descripción - Logística, presupuestos y ayudas

El escape room "La Venta los Gatos" se compone de un módulo desmontable y transportable que permite alojarlo en cualquier lugar tanto al aire libre como cubierto. El sistema del que consta es sencillo, una habitación rectangular con un tablado de madera en una esquina, dos mesas con cuatro sillas cada una, una barra de bar, una estantería detrás de la barra con bebidas y una pequeña vitrina en una de las paredes donde estarán ubicados distintos elementos removibles entre cada grupo que entra a disfrutar del escape room. Los enigmas se basan en los elementos removibles.

El presupuesto es muy contenido puesto que los elementos son muy básicos, sencillos y no requiere de estructuras fijas. Asimismo, esto nos permite obtener rápidamente un ingreso de la inversión realizada como para sufragar la misma.

Por otro lado se van a solicitar ayudas a los distintos organismos estatales, autonómicos y locales vinculados a cuestiones de fomento de la cultura.

Dinámica - La estructura del juego

El escape room "La venta los gatos" se juega por grupos de la cantidad de personas que se deseen, no hay un mínimo ni máximo. Se juega en una habitación donde se esconderán cuatro enigmas. Para salir de la habitación necesitarán averiguar una combinación electrónica que abre la cerradura de la puerta para poder salir. Los enigmas se distribuirán en elementos removibles. La razón de que sea de esa forma, de que estén ubicados en elementos removibles se debe a que existen dos dinámicas de enigmas distintas en un mismo escape room. La creación de dos dinámicas distintas nos permite con 8 enigmas totales a priori, de generar dos escape room completos de 4 enigmas y que de esa forma resulte más interesante e imprevisible.

Enigmas - Descripción de los enigmas que permitirán escapar de la habitación, se establecen dos dinámicas diferentes de juego para que sea más divertido y didáctico a la vez que inesperado, puesto que se podrían ir mezclando enigmas para aumentar las posibilidades.

- Los gatos dieron vida a mi nombre, tantas vidas tengo como vidas doy y por ello mis vidas te darán el final de tu última necesidad. (Último dígito - 7 - las vidas de un gato)
- Mi arte de bailaora dio alegría a esta venta sevillana, por tanto las partes de mi arte te darán el pase de la tercera parte de tu pase a la libertad. (tercer dígito - 4 - número de partes de una sevillana)
- Las cuerdas de mi guitarra dieron aires de alegrías a Amparo, al resonar de mi primera cuerda a ti te dará al digito que necesitas en primer lugar. (primer dígito - 1 - la primera cuerda de la guitarra)
- Amparo me llamo, amparo di a todas las penas, tantas veces mi amado se amparó en encontrar amparo en mis recuerdos que loco de amor se volvió, por ello tantas veces me mentaron tantas veces os daré el numero que os faltará para abriros a la libertad. (segundo dígito por eliminación - 4 - numero de veces que se dice amparo en el enigma)

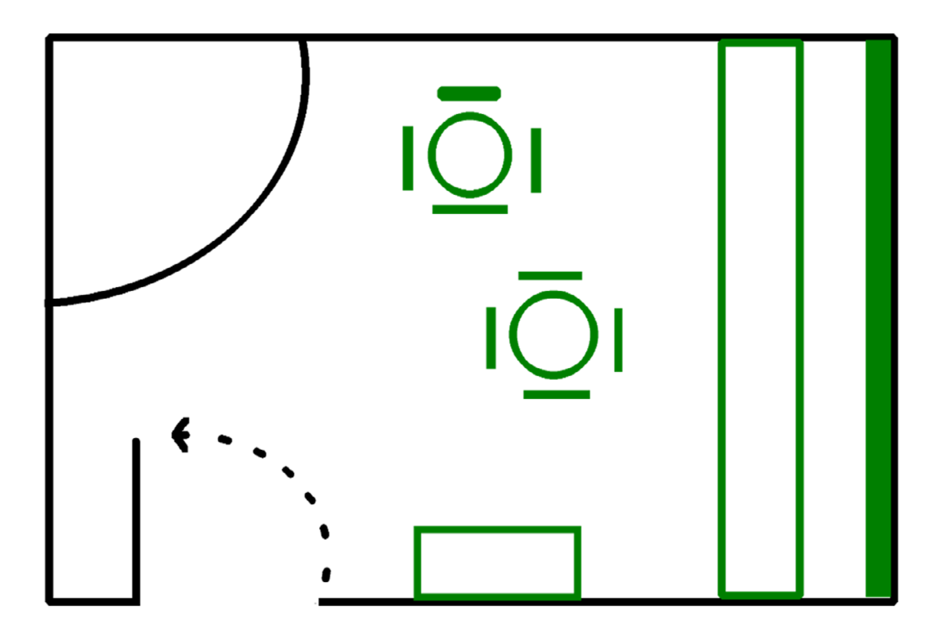
Contraseña para salir: 1447

- Quien reflejó la historia de tan querida venta espléndida, si contáis su nombre de pila os dará el primer dígito de vuestra libertad a una nueva vida (Primer dígito - 7 - Letras del nombre Gustavo)
- Mi amada fue alejada, y loco de amor me volví, a un manicomio me mandaron y sevilla perdió la venta los gatos, los gatos dieron vida, los gatos fueron suerte, sus letras te darán el segundo de la libertad. (Segundo dígito - 5 - letras de la palabra gatos)
- El tiempo pasó hasta que el pintor de mi amada volvió a su Sevilla, ese tiempo te dará el primer paso a los dos dígitos que te faltan. (Tercer y cuarto dígito primera parte - 10 - Becquer tardó 10 años en volver a sevilla)
- Un día se enterró un amor en San Fernando, una real tumba que existe al amparo de su fiel nombre fielmente deletreado, pues ella te dará unido al tiempo que tardó el pintor en volver a su sevillana ciudad los dos dígitos que te faltan para tercer y cuarto que te faltan rellenar. (Tercer y cuarto dígito segunda parte - 6 - Amparo tiene seis letras segunda) Resultado total del tercer y cuarto dígito: 16

  Contraseña para salir: 7516

3.3 Elaboración del plano del aula para el desarrollo de la escape room

***FIGURA 1**: Plano Aula escape room*



Este plano muestra lo que se ha comentado anteriormente. Es un plano del aula que se ha utilizado para poner en práctica la actividad. En él puede verse por donde entra el alumno y la disposición del mobiliario con el fin de poder controlar la situación como docente. Se puede ver el módulo desmontable y transportable que los alumnos irán moviendo según su conveniencia. También se aprecia las dos mesas y la barra del bar, donde el alumno tiene que situarse en un momento y tiempo determinado. No obstante, este plano sirve de gran utilidad al profesor para saber dónde tienen que estar las cosas preparadas y poder restaurarlo cada vez que entre un grupo determinado. Pues, todos los grupos tienen que participar en igualdad de condiciones, por lo que el plano es una herramienta clave para el profesor, ya que puede volver a ordenar todo sin confusión.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta actividad revelan que el alumnado ha realizado un trabajo de investigación impecable. Los alumnos han estudiado el movimiento literario, así como también han usado el desarrollo de la flipped classroom para adquirir todos los conocimientos que quieren poner en práctica en el juego. Asimismo, ha servido para evitar la discriminación, en tanto que cada alumno ha ido aprendiendo a su ritmo sin presiones que puedan generarle cualquier tipo de ansiedad. Esta situación también se complementa con el hecho de que los alumnos pueden compartir la información para poder resolver los enigmas. De este modo, la sensación del alumno frente a la clase es totalmente diferente al modelo tradicional, puesto que ha dejado de ser un sujeto pasivo para convertirse en un sujeto activo de la propia clase. En este contexto, el profesor se ha convertido en la guía que dirige el juego y favorece el aprendizaje.

Por otro lado, el hecho de recurrir a un juego conlleva que el alumno no vea la clase de literatura como algo aburrido. La actitud cambia por completo, en tanto que el alumno se ve en el centro, mientras que el profesor simplemente supervisa y organiza el juego con el fin de que salga todo bien. Asimismo, se desarrolla una competencia sana y el trabajo en equipo, fomentando la cooperación para un fin común. Esta situación favorece las relaciones interpersonales y conlleva a que haya un aprendizaje colaborativo. Por tanto, se desarrolla un proceso cognitivo que lleva a afianzar el aprendizaje previo a través del juego. Por esta razón, la gamificación contribuye a suscitar diferentes motivaciones proyectados en un aprendizaje futuro.

Con todo, el uso de la escape room enfatiza todo esto, puesto se está haciendo un juego adaptado a la edad del alumnado. Por ello, puede decirse que a través de los retos intelectuales que se desarrollan en esta actividad, los alumnos desarrollan sus capacidades y habilidades para completar sus conocimientos literarios. Así pues, el aprendizaje se complementa con una experiencia personal que conlleva a que ese conocimiento adquirido perdure en el tiempo y no se olvido. Del mismo todo, esta actividad contribuye a despertar el interés por la literatura y no verla como una asignatura en la que el alumnado debe estudiar todos los conceptos con el fin de plasmarlo en un examen teórico.

Finalmente, esta actividad ha conseguido despertar el interés y el amor por la literatura. Ha demostrado que su aplicación conlleva a que los alumnos amplíen sus conocimientos por el movimiento literario en cuestión, así como también contribuye a que continúen leyendo las Leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer. El uso de una actividad que se relaciona con su contexto social y cultural más actual promueve que el alumnado haga de la literatura algo suyo. Por todo ello, la experiencia obtenida en la escape room hace que los conocimientos no se queden en el olvido, sino que perduran en el tiempo y se amplían de manera considerable.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, es preciso decir que este tipo de actividad es muy conveniente en los tiempos actuales. Hay que tener en cuenta que la sociedad ha cambiado motivado por el desarrollo de las nuevas tecnologías; de manera que los alumnos no son los mismos y su aprendizaje es diferente. De este modo, es necesario adaptar cada actividad a la situación del alumnado.

Más de todo esto, esta actividad ha sido probada con un relato breve de Gustavo Adolfo Bécquer. No obstante, no excluyente al resto de especialidades. Por lo general, en todas las filologías se estudia literatura en profundidad y la forma de enseñanza suele estar ambientada en la parte teórica donde el alumnado coge una serie de apuntes que, en el mejor de los casos, contrasta con una serie de libros para posteriormente reproducirlos en un examen. En este contexto, el desarrollo de esta actividad hace cambiar todo y se puede aplicar sin problema tanto en Filología Árabe como Filología Inglesa y Francesa. Simplemente, es necesario conocer a los alumnos y saber qué tipo de relato puede interesar más con el fin de poder aplicarlo de la mejor manera posible. Asimismo, el hecho de aplicarla en otra especialidad permite utilizar la lengua que los alumnos están aprendiendo, por lo que el aprendizaje se complementa aún más. En este contexto, no sólo estudiarían el contexto literario, sino también el lingüístico.

En definitiva, esta actividad trata de poner de manifiesto que el uso de otro tipo de actividades contribuye a mejorar el aprendizaje de la literatura. La literatura no debe estudiarse de forma diacrónica, sino que debe

estudiarse en un contexto artístico que haga que el alumno se motive por la lectura y su estudio. Asimismo, consiste en mostrar que la literatura es una puerta al mundo en el que el alumno con el tiempo puede sentirse realizado e identificado con las historias que nos transmiten.

6. REFERENCIAS

Ballester, J. & IBarra, N. (2009). "La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico", en Revista OCNOS no 5, pp. 25-36, ISSN 1885-446X.

Bécquer, Gustavo (2015). Rimas y Leyendas. Micomicona.

Bécquer, Gustavo (1955). La venta los Gatos. Ediciones G.P.

Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Dale la vuelta a tu clase. SM.

Diggelen, M. V . (2012). Principles of gamification. YouTube [vídeo]. Recuperado el 23 de marzo de 2022, de https://www.youtube.com/watch?v=Peqh-EBm1Fk

Fernández, J. (n. d.). Qué es un escape room y cómo integrarlo en el aula. Escuela de experiencias. Recuperado el 23 de marzo de 2022, de https://escueladeexperiencias.com/escape-room-en-el-aula/

García-Barrera, A. (2013). El Aula Inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España.

Gómez López, Y. & Muñoz Donate, P. (2019). FLIPPED CLASSROOM en formación universitaria: aplicando una metodología inductiva para mejorar la eficacia del aprendizaje. UNIA. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de http://hdl.handle.net/10334/4019

Instituto de la juventud de Extremadura. Manual de diseño de un Juego de Escape

Johnson, L.W., y Renner, J.D. (2012). Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course. Tesis doctoral inédita. University of Louisville, Kentucky. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de http://bit.ly/2kwrNel

Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En Ruth S. Contreras Espinosa y Jose Luis Eguia (2016): Gamificación en aulas universitarias. Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Roig, Antoni (2018). Diseñando experiencias narrativas en entornos reales: el caso de los Escape Rooms. UOC

Sánchez-Navarro, Jordi y Lapaz Castillo, Lola. (2015) ¿Cómo analizar la narración en un relato corto?. Editorial UOC, 77 p. ISBN 9788490647707.

EL FOMENTO LECTOR DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA LITERATURA COMPARADA

MARÍA DE GRACIA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
Universidad Internacional de Valencia (viu)

1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de este estudio es fomentar la lectura entre el alumnado universitario mediante proyectos que conecten un texto literario bien con una pieza musical, o bien con una representación plástica o, si fuese posible, con ambas. Este lenguaje artístico se considera parte de los estudios comparativos, proporcionando una visión amplia tanto de la literatura como de la música o de la pintura, al abordar el texto de manera rigurosa e interdisciplinar, deteniéndonos en aquellos aspectos de relevancia que conectan la práctica literaria con la musical o la pictórica. Esto permite aprender literatura de forma divertida e innovadora, al mismo tiempo que se profundiza en la música, considerada por la investigadora López Ojeda (2013) la "coartada" (p. 134) de la literatura desde la Antigüedad hasta la actualidad, así como en la pintura desde una perspectiva didáctica, donde, como señala el profesor Baquero Goyanes (2005), "la integración de la pintura-imagen y el lenguaje" constituyen cualquier diseño curricular en cualquier etapa educativa. En este sentido, el alumnado va a encontrar en estas artes a las aliadas idóneas para entender la literatura libre de artificios u ornamentos, adquiriendo el contenido textual de manera precisa y con la madurez requerida en la etapa universitaria.

Para llevar a cabo este trabajo con rigurosidad e innovación, se han utilizado una serie de cuestionarios, que se presentarán a lo largo de este capítulo, con un grupo de alumnos universitarios de edades comprendidas entre los 23 y los 47 años pertenecientes al Máster Universitario en

Formación del Profesorado de la Universidad Internacional de Valencia (viu), con los que se ha trabajado el tema propuesto en esta investigación. De esta manera, se busca constatar que la adquisición del hábito lector es más favorable cuando empleamos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje un área artística como la música o la pintura, mediante la cual el estudiante no solo asume el texto literario, sino que, a su vez, incorpora el contenido del mismo, a través de una representación musical o pictórica de un autor de relevancia, como es el caso de la banda británica Iron Maiden que musicalizó el texto de Samuel Taylor Coleridge, "The Rime of the Ancient Mariner" (1834), o como ocurre con la obra que lleva por título, "El caballero de la mano en el pecho" (1580), pintura de El Greco que se ganó la admiración del poeta sevillano Manuel Machado, lo que lo llevó a escribir un soneto en conmemoración al trabajo del pintor renacentista.

Por tanto, este capítulo se trabaja atendiendo a una investigación rigurosa, certera y variada, donde se realiza una búsqueda concreta de ejemplos literarios que pueden atraer la atención del alumnado universitario en cuestión, relacionando tales textos con obras musicales y pictóricas de interés para los estudiantes. De esta forma, se pretende alcanzar el verdadero propósito de esta investigación: crear el hábito lector en el alumnado mediante la creatividad, el goce y el disfrute, pues lo que se desea demostrar es el vínculo tan estrecho que existe entre todas las artes estudiadas en el aula, así como el cambio que cada una puede provocar en la manera de entender la literatura que tiene cada estudiante del grupo, al abrir un amplio abanico de posibilidades donde el entretenimiento un lugar protagonista en la clase.

1.1. La literatura comparada

La literatura comparada es un área de los estudios literarios que se ocupa del texto desde un punto de vista comparativo. Cronológicamente, la literatura comparada se desarrolla, en palabras de la profesora María Mercedes Enríquez (2005), después de "la crítica literaria, de la teoría de la literatura y de la historia literaria" (p. 363); de ahí que la literatura comparada aporte, como afirma el teórico y crítico literario Darío Villanueva (1994), "la ratificación de las conclusiones que las otras tres ramas de la

Ciencia literaria nos proporcionan" (p. 124). Es decir, esta disciplina se ocupa de materializar el contenido de las tres grandes áreas mencionadas, afirmando lo establecido previamente en cada una de ellas. Por esa razón, antes de establecer estudios comparatistas con el alumnado universitario conviene realizar una introducción a la crítica, teoría e historia de la literatura, lo que facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Los orígenes de esta disciplina se remontan a la primera mitad del siglo XIX francés, siendo los autores Abel-François *Villemain* y *Jean-Jacques Ampère* sus fundadores principales. A lo largo de todo el siglo XIX, la literatura comparada se nutre de aportaciones individuales que terminan por consolidar la nueva disciplina durante el siglo XX, gracias a la actividad asociativa a nivel nacional e internacional. En este sentido, la literatura comparada es, como bien indica el estudioso Henry H. H. Remak (1998):

> El estudio de la literatura más allá de las fronteras de un país particular y el estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento o de opinión, como las artes (i. e., pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales (i. e., política, economía, sociología), las ciencias naturales, la religión, etc. En resumen, es la comparación de una literatura con otra u otras y la comparación de la literatura con otros ámbitos de la expresión humana. (Remak, 1998, p.89).

En resumen, es la comparación de una literatura con otra u otras y el paralelismo de la literatura con otros ámbitos de la expresión humana, que en este trabajo abarca el campo de la música y de la pintura para fomentar el hábito lector entre el alumnado universitario, demostrándoles que, si conectamos la literatura con otras áreas de estudio, el resultado es mucho más dinámico e interdisciplinar. Dicho de otro modo, se enseña literatura, estableciendo vínculos entre disciplinas que aparentemente no parecen conectadas, pero entre las cuales existe una conexión palpable que mejora la adquisición de cada una. Esto no solo resulta enriquecedor a nivel académico, sino que supone un mayor rendimiento en el alumnado, al despertar en cada estudiante un interés por investigar en la literatura, a través de un tema musical o una obra pictórica, en un proceso de descubrimiento e indagación.

1.1.1. Las conexiones entre la literatura y la música

Existen una serie de vínculos que se entrecruzan en las manifestaciones literarias y musicales, hasta el punto de alcanzar creaciones en la que un campo influye en el otro de manera natural, suprimiendo las posibles diferencias que existen entre ambos. Razón por la cual un gran número de cantantes han versionado textos de autores como el poeta sevillano Antonio Machado, el autor madrileño Luis Alberto de Cuenca, el porteño Rafael Alberti y los integrantes de la Generación del 50 como Ángel González, Jaime Gil de Biedma o José Agustín Goytisolo, entre otros; y es que el texto literario comparte con la pieza musical el ritmo, la melodía y la armonía. En este sentido, son numerosas las intervenciones literarias que se pueden crear, en función del propósito didáctico que se persigue, dado que las características literarias y musicales se vinculan e integran, dando lugar a una retroalimentación efectiva que enriquece el proceso artístico. De manera que atendiendo a las similitudes entre ambas artes comunicativas, se puede afirmar que comparten las seis distintas funciones de la comunicación atribuidas por el lingüística Roman Jakobson al texto, como son la metalingüística, la referencial, la expresiva, la apelativa, la poética y la fática, lo que suscita un clima emocional en el receptor al llegar a identificarse con la realidad interior que recrea la propia obra, a través de las emociones, estableciendo un encuentro personal e íntimo entre el lector y el texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, entre los ejemplos más destacados de la sinergia entre la literatura y la música presentamos el “Caminante no hay camino” del compositor Joan Manuel Serrat, un tema basado en uno de los poemas más conocidos del poeta Antonio Machado; pero también “Ciudad sin sueño” del cantante flamenco Enrique Morente y el grupo de rock de Granada Lagartija Nick, que en su disco “Omega” versionaron el poema del mismo título que el poeta granadino Federico García Lorca incluyó en su *Poeta en Nueva York*; lo mismo hizo la banda de rock Tierra Santa con el texto del autor romántico José de Espronceda, “La canción del pirata”. De igual manera, el cantante valenciano Paco Ibáñez versionó el conocido “Palabras para Julia” de José Agustín Goytisolo, y también se añade a esta lista la versión del grupo de rock extremeño Sinkope con “Galope” de Rafael Alberti, Loquillo con el “No

volveré a ser joven" del autor catalán Jaime Gil de Biedma o el "Aunque tú no lo sepas" de Luis García Montero que sirvió de inspiración a Quique González para componer el tema de Urquijo.

En definitiva, la literatura y la música comparten los mismos códigos comunicativos, motivo por el cual el estudio de ambas artes puede ser útil para desarrollar el hábito lector en el alumnado universitario, así como de cualquier etapa educativa, pues conocer que una canción que, tal vez, reproduces prácticamente a diario parte de un texto escrito de un autor del que no sabes nada, puede incitar al alumnado a indagar más en la obra del mismo, originando en el estudiante una nueva mirada, donde literatura y música no se desvinculan, sino que se aúnan en un contexto global en busca de los vertiginosos "desafíos lingüísticos" (2015, p. 213) de los que habla Cerrillo Torremocha en su artículo sobre literatura juvenil.

1.1.2. Las conexiones entre la literatura y la pintura

Al igual que con la música, las obras pictóricas han jugado un papel muy importante en la historia de la literatura. En ocasiones las composiciones literarias se han utilizado como punto de partida para un cuadro. En este sentido, el estudio de un texto literario en relación con este arte no solo trae consigo un propósito didáctico, sino que también supone descubrir las particularidades de, en palabras de los investigadores Díaz y Sánchez (2014) estos dos "medios expresivos dispares" (p.182). De manera que trabajar la literatura en el aula de forma interdisciplinar implica un proceso artístico e integrador que favorece el entretenimiento en el alumnado, conllevando una amplitud de miras a nivel artístico que normalmente en cada clase el grupo recibe con agrado, al aprender a través de conexiones e influencias, con las que descubren el trasfondo de la literatura.

Así pues, si, además, tenemos en cuenta que el estudiante comienza su aprendizaje mediante el dibujo, surge la necesidad de enseñar literatura mediante la pintura, debido a que esta puede servir para sensibilizar al alumnado hacia la lectura de una novela o un poema, puesto que al comprobar que uno sirvió como fuente de inspiración en la creación del otro, no solo resulta motivador, sino que ayuda a entender mejor el proceso artístico de cada autor.

Entre los ejemplos más destacados pasamos a enumerar los siguientes: “La muerte de Ofelia” de Sir John Everett Millais que ilustra, como su propio nombre indica, la muerte de Ofelia, uno de los pocos personajes femeninos de la tragedia *Hamlet* de William Shakespeare. Ofelia es una princesa que se enamora del Príncipe de Dinamarca Hamlet, y cuya caída desde un sauce la hace desfallecer en su ataúd de agua. La obra se encuentra en la actualidad en la Tate Gallery de Londres; pero también tenemos el “Mad tea party” de Salvador Dalí, donde el mundo onírico de las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas publicado por Lewis Carroll en 1865 causó un gran efecto en el arte surrealista del creador figuerense, artista que realizó doce ilustraciones basadas en la obra y aderezadas de elementos propios como sus famosos relojes fundidos. El “Mad tea party” de Dalí representa el capítulo en el que Alicia comparte té con la Liebre y el Sombrerero Loco. Asimismo, el ilustrador británico Micah Lidberg realizó cinco ilustraciones inspiradas a su vez en cinco obras del famoso escritor japonés Haruki Murakami; y también contamos con “Cien años de soledad”, de Aramis Gutiérrez que ilustró la gran obra literaria de Gabriel García Márquez, siendo esta una de las mejores pinturas inspiradas en la bibliografía del premio Nobel.

Estos ejemplos, en definitiva, vienen a confirmar la estrecha relación que existe entre la literatura y la pintura, y en cómo el vínculo entre ambas refleja la mirada de un artista determinado hacia la obra literaria o pictórica de otro; razón por la cual el estudio de ambas artes solo enriquece la asunción de estas, sobre todo, de la literatura, que es la que nos ocupa especialmente en esta investigación. Por ello, las sesiones de literatura que se combinan con ejemplos concretos de representaciones pictóricas funcionan bien, pues, aunque el alumnado carezca de conocimiento en obras de arte, si el docente actúa como monitor o guía del aprendizaje, creando en el aula una formación interdisciplinar donde se sirve de distintos medios como visitas virtuales a museos, como el Louvre en París, el Guggenheim en Bilbao, el Británico en Londres, el Vasa de Estocolmo, el Prado en Madrid o el MoMA de Nueva York, o de aplicaciones para crear arte de manera digital, como la MediBang, Krita, Sketchbook o Ibis Paint X, entre otras, el resultado es más que satisfactorio. Esto se debe a que el alumnado comienza a comprender una nueva

manera de entender el arte, al tiempo que descubre las conexiones que existen entre la literatura y las otras artes en un proceso enriquecedor donde la creatividad, el dinamismo y la interdisciplinariedad constituyen el centro sobre el que se vertebra cada clase de literatura.

2. OBJETIVOS

Después de haber presentado una introducción precisa sobre el estudio de la literatura comparada llevado a cabo en este trabajo, se pasa a enumerar algunos de los objetivos principales que se pretenden alcanzar con esta investigación, como son:

1. Leer por placer, comprendiendo que la literatura habla de todo aquello que los mueve por dentro, al mismo tiempo que se demuestra que no se trata de que no les guste leer, sino de que no les gusta aquello que han leído hasta el momento. Por esa razón, no faltarán a diario en el aula las sugerencias literarias en cualquier género, con esto se pretende crear una inquietud en el alumnado que lo impulse a coger un libro e ir creando el tan ansiado hábito lector que se busca en la asignatura.
2. Conocer las conexiones que existen entre una canción y un poema, y es que gran parte del alumnado utiliza aplicaciones musicales como Spotify, Shazam, Groove, Pandora Music o Souncloud, donde reproducen temas versionados de un poema, pero ellos desconocen los vínculos entre la pieza musical y la literaria. De manera que estudiar tal unión, a través de ejemplos y explicaciones que constaten las razones que motivan tal versión es otro de los propósitos de este estudio.
3. Entender que la literatura es un arte que tiene una gran influencia no solo en la música, sino también en la pintura, proporcionando en el aula una amplia variedad de ejemplos de textos que han dado lugar a una creación pictórica y al contrario. Esto no solo sirve para animar al alumnado a leer e indagar en la pintura que pudo resultar de tal obra, sino que, además, le damos al arte un lugar protagonista en el aula, donde la interdisciplinariedad se cumple con rigor.

4. Fomentar la importancia del arte en el estudio de la literatura a nivel universitario. Es decir, no se puede aislar el estudio del arte, pues este está interconectado con otras áreas como las estudiadas en este trabajo, y eso es precisamente lo que se debe trasladar al alumnado, para que llegue a entender que cuando no se lee no solo se deja a un lado la literatura, sino que uno se aleja, en cierta forma, de otras disciplinas como la pintura, la música o la escultura.

Estos son los cuatro objetivos principales que motivan esta investigación y, a través de los cuales se pretende fomentar el hábito lector en el aula para reducir, así, la falta de interés en gran parte del alumnado por la lectura; tal escasez literaria es negativa a cualquier edad, pero en un grupo de estudiantes que se están formando para llegar a ser docentes y que en unos meses llegarán a ser compañeros de profesión es aún más alarmante. Por este motivo, más que impartir el temario indicado para un grupo universitario, el propósito es lograr profundizar en la literatura, mostrar la belleza de una disciplina artística que resulta fundamental no solo para el alumnado de letras, sino para cualquier estudiante que desee desempeñar su labor profesional con lucidez.

3. METODOLOGÍA

La enseñanza de la literatura debería combinar una serie de metodologías innovadoras que resulten fructíferas para la adquisición del contenido que se trabaja en el aula. Por ello, esta propuesta aboga por llevar a cabo el estudio, fomentando la cooperación grupal, así como el pensamiento crítico y la motivación, puesto que es fundamental que el alumnado universitario se encuentre motivado para consolidar la información que recibe del docente en clase. De manera que en un intento de alejarnos de la enseñanza más tradicional basada en la instrucción magistral de la asignatura, el objetivo es enseñarles la crítica y la teoría literaria, así como su historia, a través del aprendizaje basado en el pensamiento, donde se pretende ahondar en la capacidad de reflexión del estudiante, pues justamente se trata de analizar, reflexionar, comprender e interpretar un texto, educando la mirada literaria desde el interior, aprendiendo

a leer entre líneas en un asignatura donde la literatura se explica a través de la música y la pintura, lo que desemboca en una clase que integra más de un arte para alcanzar el reto del docente. En este proceso de enseñanza-aprendizaje se han utilizado una serie de recursos digitales y/o aplicaciones, como Goodreads, Wattpad, Quick Reader, eBiblio o Hooked para integrar la digitalización de manera natural en el grupo, aprovechando sus ventajas para demostrar que teniendo al alcance cualquier dispositivo móvil, no hay excusas para no leer, pues disponemos de una amplia gama de programas que nos facilitan la lectura mediante audiolibros, libros electrónicos o podcasts.

Así pues, en el aula el grupo tuvo la oportunidad de experimentar con las aplicaciones enumeradas anteriormente cada semana, disfrutando el proceso e interesándose por aprender más sobre la literatura, mediante las TIC. Es cierto que, en este camino de descubrimiento, el alumnado ha sido libre de elegir el autor o la autora, así como la obra literaria sobre la que indagar, y es que para asumir cualquier área desde el interés verdadero, lo fundamental es permitir la libre elección sin entrar a valorar en lo que a veces llamamos buena o mala literatura.

Por tanto, la variedad metodológica que se ha implementado con el grupo de alumnos ha planteado escenarios nuevos, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje es no solo más significativo, sino también más activo. Es decir, la cooperación grupal, así como el pensamiento crítico y la motivación, unido al aprendizaje colaborativo y al empleo de las TIC ha desembocado en un tipo de instrucción donde el alumnado es el auténtico protagonista y en el que el hábito lector es el reto a batir en una clase donde la literatura se enseña desde un punto de vista dinámico, a pesar de tratarse de un grupo de estudiantes de un máster universitario.

4. RESULTADOS. MUESTRA DEL CUESTIONARIO

Esta propuesta de fomento del hábito lector se ha llevado a la práctica con un grupo de estudiantes universitarios del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Internacional de Valencia (viu). El alumnado que ha participado en este trabajo comprende las edades de los 23 a los 47 años; la mayoría no lee con asiduidad ni disfruta de la literatura,

al carecer en sus hogares de fomento de la cultura literaria, así como al haber aprendido en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, a través de clases magistrales donde el profesor era el protagonista, en lugar del grupo. En este sentido, el objetivo que se persigue con este cuestionario es constatar que la literatura comparada favorece el gusto por la lectura a nivel universitario, puesto que la inclusión de la música, así como de la pintura en la clase de literatura favorece el gusto por la misma, al comprobar las conexiones que existen entre un arte y otro, entendiendo la literatura como entretenimiento y fuente de conocimiento. En este sentido, se ha utilizado el siguiente cuestionario:

1. ¿Consideras que el binomio literatura y artes (música y pintura) favorece el fomento del hábito lector? (¡Sí/no!, ¿por qué?)
2. Como docente, ¿harías uso de la música y/o de la pintura para promover la literatura en el aula y, por ende, la lectura?
3. ¿De qué manera fomentarías el hábito lector en el aula?
4. ¿Has pensado en qué otras artes podrían ayudarte en una clase de literatura? De ser así, ¿por cuál te decantarías? Por ejemplo, literatura y cine.
5. ¿Alguna vez has aprendido literatura a través de la música? De ser así, ¿cómo fue la experiencia?
6. ¿Alguna vez has enseñado literatura a través de la pintura? De ser así, ¿cómo fue la experiencia?
7. ¿Tienes hábito lector? De ser así, ¿qué obra literaria te despertó el interés por la literatura?
8. ¿Crees que enseñar literatura estableciendo conexiones con la pintura aporta resultados óptimos en el proceso de enseñanza? (¡Sí/no!, ¿por qué?)
9. ¿Dirías que fomentamos una enseñanza literaria creativa e innovadora, al trabajar en el aula dos áreas del arte como la literatura y la pintura, y la literatura y la música? (¡Sí/no!, ¿por qué?)
10. ¿Has disfrutado aprendiendo los vínculos que existen entre un texto literario y una representación musical y/o pictórica?
11. ¿Crees que se puede asimilar más apropiadamente un texto literario cuando hemos establecido ciertas relaciones con una pieza musical y/o pictórica o este hecho te resulta irrelevante? Justifica la respuesta.

12. Tras el trabajo realizado en la sesión de literatura, pintura y música, ¿te animarías a llevar a cabo una clase similar en un centro de secundaria? (¡Sí/no!, ¿por qué?)

Los datos arrojados por el mismo son abrumadores, pues el 100% de los encuestados afirma haber disfrutado el proceso de aprendizaje, debido a que, citando a más de un alumno, “una imagen vale más que mil palabras”; una expresión muy recurrente en el grupo cuando aprendieron literatura a través de la pintura. Algo similar ocurrió con la música, dado que al percatarse de la multitud de conexiones que existe entre un texto literario y una canción, el alumnado comenzó a indagar en posibles ejemplos; los mismos que se compartieron en clase, dando lugar a una experiencia didáctica e innovadora, en comparación a cómo habían aprendido literatura hasta entonces.

5. DISCUSIÓN

Como se ha mostrado en el apartado anterior, el 100% del grupo afirmó haber disfrutado el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura. Al principio tuvieron una actitud reticente y poco participativa, esperando, en cierta medida, un fomento lector similar al experimentado en cursos anteriores, pero tan pronto como el alumnado comenzó a ser consciente de la línea metodológica empleada en cada sesión, la actitud cambió y los resultados también. Es cierto que resulta abrumadora la respuesta tan positiva obtenida en este primer intento del fomento del hábito lector mediante el estudio de la literatura comparada, pero tales resultados son un buen indicativo de que se puede alcanzar un amplio número de lectores cuando la literatura se enseña de manera interdisciplinar, mostrando al alumnado la interconexión que se establece entre las distintas áreas de estudio.

6. PROYECTOS DE AULA QUE PROMUEVEN EL HÁBITO LECTOR

En línea con lo expresado en los apartados 1.1.1 y 1.1.2 de esta investigación, el hábito lector en el aula se ha fomentado a través de la

búsqueda de textos literarios para musicalizar, así como para comparar con las obras pictóricas seleccionadas por el alumnado. Es decir, no solo hemos trabajado con las mencionadas en las secciones anteriormente señaladas, sino que también se propuso al alumnado elegir un texto literario o un fragmento del mismo e indicar qué tema musical encajaría con él. Es cierto que esto no se basa en una relación directa entre un poema y una canción, como ocurre con el "Palabras para Julia" de Goytisolo que versionó Ibáñez, pero sí que fomenta la creatividad e innovación en el aprendizaje. El grupo no solo ha disfrutado el proceso de búsqueda y creación, sino que ha tenido la oportunidad de conocer autores y obras desconocidas hasta el momento, pues las sugerencias a nivel tanto literario como musical han resultado sumamente enriquecedoras para los estudiantes. Algo similar se experimentó con la pintura; sin embargo con este arte, dado el desconocimiento que tenía gran parte del alumnado sobre el mismo, tal vez el docente tiene que proporcionar una amplia gama de ejemplos de autores y obras de los movimientos artísticos, como el modernismo, el cubismo, el expresionismo, el surrealismo, el fauvismo, el minimalismo o el pop-art, entre los más destacados, para que se sepa dónde acudir en el proceso de diseño de la tarea en cuestión.

Por tanto, esta iniciativa no solo inspira al alumnado a aprender más acerca de la música y de la pintura, sino que sirve para ir educando la mirada literaria, para aprender a establecer distintos vínculos entre las artes, para, en definitiva, aproximarse a la lectura desde la creatividad, lo que deriva en un disfrute que poco a poco va originando en justo lo que se pretende alcanzar, un hábito lector fruto del amor por la lectura y por el conocimiento del valor que encierra, desde un punto de vista académico y personal, entender que en la literatura se puede hallar respuesta a cualquier pregunta que un lector universitario pueda tener.

7. CONCLUSIONES

En resumen, podemos concluir este estudio afirmando que la música y la pintura son artes que, por sus características, funcionan a la perfección como aliadas de la enseñanza literaria a cualquier nivel educativo, pero, muy especialmente, en el universitario, etapa en la que se centra este

trabajo. En este sentido, la instrucción no solo conlleva conocimiento, sino creatividad, didáctica, dinamismo e interdisciplinariedad, lo que representa un reto innovador tanto para el alumno como para el docente en la facultad. Pero hay algo más, y es que los beneficios que se obtienen de este proceso de enseñanza-aprendizaje son innumerables, al aportar un alto grado de motivación mediante el fomento del hábito lector que se va adquiriendo de manera natural en el aula. Es cierto que, si el estudiante no muestra una auténtica implicación en este proceso, el rendimiento puede no ser el esperado. Sin embargo, si el estudiante demuestra una actitud proactiva en el aula, atendiendo con compromiso e interés las explicaciones e indicaciones del docente, el reto lector no solo se supera, sino que adquiere un hábito que puede llegar a formar parte de su rutina académica, personal y/o profesional.

Por todo esto, la unión de la literatura con la música y la pintura garantiza el éxito a cualquier nivel, pero, sobre todo, en la etapa universitaria, donde el alumnado posee una formación demostrable, pero, en muchos casos, no lee, si no es por obligación. De manera que la literatura comparada constituye una fuente de ventajas que va mucho más allá de romper con la práctica de una clase de literatura. Dicho de otro modo, se trata, más bien, de abrir una puerta al aprendizaje literario, de hallar su sentido más profundo mediante disciplinas conocidas, pero, por lo general, poco empleadas en el fomento lector del alumnado en la universidad. En este sentido, el empleo de las áreas trabajadas con este grupo de máster origina un descubrimiento literario que modifica la manera, en la que se entiende la literatura, alcanzando lo esperado, como es llegar a sentir el interés de leer a diario por placer.

8. REFERENCIAS

Baquero, M. (2005). Pintura y literatura: El espacio secuencial. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 33, 77-92.

https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmctm7k5

Cerrillo, P. (2015). Sobre la literatura juvenil. Verba hispánica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana, 23, 211-228.

Díaz, J. y Sánchez, M. (2014). Poesía y pintura. La verdad en las relaciones entre artes. Escritura e Imagen, 10, 181-198. Universidad Complutense de Madrid.

Enríquez, M. M. (2005). La literatura comparada en proceso de renovación. Intralingüística, 16 (1), 363-370. Universidad de Málaga.

López, E. (2013). Literatura y música. Brocar: Cuadernos de investigación histórica, 37, 121-144. Universidad de La Rioja.

Remak, H. H. (1998). La literatura comparada: definición y función, en Vega, M. J. y Carbonell, N., La literatura comparada: principios y métodos, Gredos.

Villanueva, D. (1994). Curso de teoría de la literatura, Taurus.

LA MENTORÍA INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

ANA BELÉN SÁNCHEZ GARCÍA
Universidad de Salamanca
ROCÍO GALACHE IGLESIAS
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Surgida hace más de un siglo en EEUU, en las últimas décadas se ha producido una importante expansión de programas de mentoría en contextos diversos y con objetivos diferentes, en respuesta a necesidades sociales locales específicas (Blakeslee & Keller, 2012).

En las universidades españolas como: Sevilla, Cádiz, Granada, Murcia y Complutense de Madrid, la mentoría entre iguales se viene realizando desde el año 2002. Posteriormente se amplió a otras universidades españolas (Sánchez, Ríquez y Suárez, 2010)

Single y Muller (1999), por su parte, ven la la mentoría como una relación formal o semi-formal entre un senior o «mentor», y otro individuo con menos experiencia o «mentorizado», con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda.

Alonso García, (2012) define el concepto de mentoría inclusiva como el proceso de acompañamiento en el que el estudiantado de cursos superiores (la persona mentora) mantiene una serie de reuniones con el estudiantado nuevo (telémaco) para facilitarle su integración al entorno y el desarrollo de la carrera, con la supervisión de una persona coordinadora.

De un modo más general, se puede decir que la mentoría social designa aquellos programas que fomentan nuevas relaciones, de pares o de

grupos, destinados a incidir en la inclusión social de personas que se encuentran en riesgo de exclusión (Prieto-Flores & Feu Gelis, 2018: 155).

Este tipo de programas, además, se ajusta al contexto de la Responsabilidad Social Universitaria, en adelante RSU. Contribuye, especialmente, al desarrollo de dos de los cuatro ejes elaborados por François Valleys (referente en este campo) en su libro "Responsabilidad Social Universitaria: manual de primeros pasos". Este libro presenta una herramienta de autodiagnóstico compuesta por cuatro ejes (campus responsable, gestión social del conocimiento, participación social y formación profesional y ciudadana) que permiten integrar diversas áreas como las funciones y los diferentes grupos de interés de estas instituciones; este instrumento también facilita el desarrollo estrategias de RSU que generan mayores impactos organizacionales, educativos, cognitivos y sociales (Duque, P. y Cervantes-Cervantes, L.S., 2019)

Sobre el punto referido a la Formación profesional y ciudadana, definida como gestión socialmente responsable de la formación académica (en su temática, organización curricular, metodología y propuesta didáctica), hay que señalar que implica que la orientación curricular debe tener una relación estrecha con los problemas reales (económicos, sociales y ecológicos) (Valleys, F., 2009).

Programas como el de Mentoría Inclusiva ayudan también a desarrollar el eje número 4, referido a la participación social, que es la gestión socialmente responsable de la participación de la universidad en la comunidad. El objetivo apunta a la realización de proyectos con otros actores de tal modo que se constituyan vínculos (Capital social) para el aprendizaje mutuo y el desarrollo social (Valleys, 2009)

Por otro lado, nos encontramos en una sociedad que se enfrenta a retos globales como el cambio climático, la seguridad alimentaria, las desigualdades sociales y económicas, y el agotamiento de los recursos naturales. Para afrontar esta situación, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptó, en 2015, un plan de acción cuya finalidad es erradicar la pobreza, proteger el planeta y mejorar la vida de todas las personas en el mundo. Sin embargo, dichas medidas aún no han avanzado a la velocidad deseada ni han tenido los resultados esperados. Por esto es crucial

que todos los agentes sociales, entre ellos la universidad, se comprometan y aceleren las acciones para implementar los ODS (Molina, G. M., 2020).

Además, La Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la conferencia celebrada en París en el año 2009, analiza el papel de la educación superior y la investigación en el cambio social y desarrollo, y emite un comunicado que plantea las responsabilidades de la educación superior, sus retos y las dinámicas que debe enfrentar para contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Duque, P. y Cervantes-Cervantes, L.S., 2019).

Entre otras acciones promovidas al respecto por la UE, la mentoría social se plantea como una parte complementaria o integral del sistema educativo, mediante el trabajo con estudiantes mayores o más experimentados que puedan servir de modelos para otros jóvenes en situaciones menos favorecidas. (Crul & Schneider, 2014).

Tras una revisión bibliográfica observamos que este tipo de proyectos permite aumentar la motivación tanto de los mentores como de los mentorados, reducir el riesgo de abandono escolar y colaborar en la resolución de problemas emocionales, sociales y cognitivos de un modo mucho más eficiente que las acciones del profesorado o de la propia institución educativa (Crul & Schneider, 2014).

Las investigaciones sobre los efectos de las relaciones de mentoría destacan, asimismo, la mejora de las habilidades emocionales de los mentorados y el desarrollo más adecuado de su identidad (Rhodes, 2006; Hébert & Hauf, 2015).

El número de estudiantes de la Universidad de Salamanca que presentan algún tipo de discapacidad o necesidad educativa han aumentado durante estos años exponencialmente subiendo un 57%. Teniendo en cuenta la tipología de la discapacidad, en un inicio la mayoritaria era la discapacidad física y sensorial, pero actualmente aunque sigue siendo la mayoritaria ha aumentado la psíquica (enfermedad mental, TDH, TEA, Asperger) un 42,5% . Este aumento de demanda genera ciertas necesidades que deben ser atendidas. Necesidades académicas, personales, sociales, que en muchas ocasiones es conveniente que se resuelven entre

sus iguales y qué mejor manera que articularlo a través del Programa Mentoría Inclusiva guiado por profesionales.

El Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca, a través de la Unidad de Discapacidad, lleva muchos años trabajando para ofrecer apoyo, a través de estudiantes universitarios, a otros compañeros y compañeras que presentan algún tipo de discapacidad y/o necesidades educativas específicas.

Estos apoyos se han ofrecido a través de la figura del voluntario/a. Por ello estas acciones de voluntariado que se vienen realizando para apoyar a estudiantes con discapacidad y/o en riesgo de exclusión se le quiere dar un programa organizativo que gestione y articule de forma más pormenorizada todos estos apoyos a través del denominado Mentor Inclusivo.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Ofrecer a los/as alumnos/as de la Universidad de Salamanca la orientación y asesoramiento para ayudar a su integración académica y social en la vida cotidiana y contribuir al éxito en sus estudios y en su ámbito personal. Además de beneficiar a la formación personal y profesional de los/as estudiantes-mentores desarrollando así sus habilidades sociales, de organización, liderazgo, orientación, compañerismo, empatía, etc

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos enfocados al **alumnado - mentor** son los siguientes:

- Propiciar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores del alumnado mentorizado desde un enfoque de igual a igual en la sociedad actual, a partir de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica.
- Proporcionar una nueva visión de los ámbitos emocional, social y académico que puedan enriquecer la percepción y modo de hacer las cosas del alumnado.

- Mostrar claves para su futuro y desempeño profesional promoviendo su independencia absoluta.
- Aprendizaje alumno- mentor a través de la experiencia creando nuevos lazos personales, solventando las dificultades a través de la resolución de las necesidades individuales.

Y por último, los objetivos específicos enfocados al **alumnado – mentorizados** son:

- Proporcionar una nueva visión de los ámbitos emocional, social y académico que puedan enriquecer la percepción y modo de hacer las cosas del alumnado.
- Aprovechar la experiencia del mentor para adquirir nuevas habilidades, actitudes y valores.
- Alcanzar una mayor independencia a través de los aprendizajes originados por los nuevos lazos sociales establecidos.
- Comenzar a utilizar recursos y servicios facilitados promoviendo la participación aprovechando de una manera más activa la experiencia universitaria.

3. METODOLOGÍA

3.1. TIPOS DE MENTORÍA

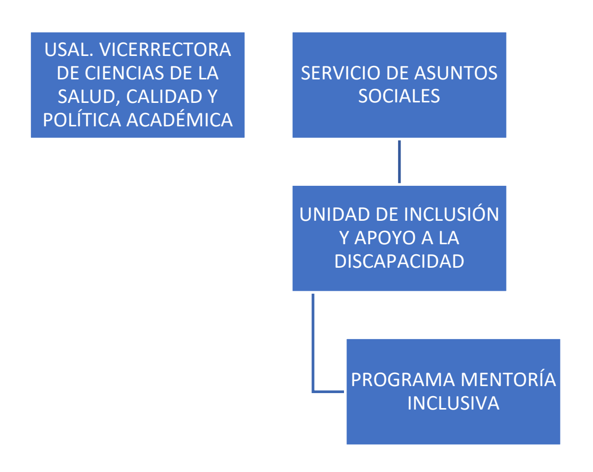
Teniendo en cuenta la población destinataria de este proyecto, el tipo de mentorado, sería versado en dos opciones:

- Mentoría de compañeros. Relación entre iguales que favorece que una persona ofrezca su apoyo, orientación y enseñanzas a otra que lo necesita para su desarrollo personal, social y profesional en la Universidad. Se reúnen de forma frecuente durante el curso escolar
- Mentoría electrónica o vía on line. Relación entre iguales pero en este caso, no es presencial. Se conectarán de forma frecuente y sobre el curso escolar
- Mentoría presencial: Se buscará que sea en un entorno informal fomentando así encuentros mucho más naturales y no forzados.

Todos los tipos de mentoría se pueden dar en la misma pareja, entendemos que la realidad universitaria debe facilitar tanto la presencialidad, la cual nos parece más adecuada, como la virtual, que facilita la coordinación de tiempos y agendas.

3.2 ORGANIGRAMA

GRÁFICO 1*. Estructura organizativa*



Fuente: elaboración propia

3.3. Localización

Se creará un espacio habilitado y confortable para las reuniones y encuentros. Espacio donde poder trabajar y conversar en un ambiente distendido y no formal. De nuevo, la flexibilidad es una parte fundamental, porque salvo cuestiones concretas, pueden hacerlo en otros espacios que las partes consideren oportuno siguiendo la filosofía de la mentoría basada en la comunidad. Al tener la opción online, existen numerosos espacios y plataformas donde se pueden conectar en la distancia.

3.4. temporalización

DURACIÓN PROYECTO

- Comienzo: septiembre del Curso Académico
- Finalización: julio del Curso Académico

DURACIÓN ACOMPAÑAMIENTO

- Comienzo: octubre del Curso Académico
- Finalización: julio del Curso Académico.

Las Fechas de inscripción para veteranos mentores en Programa Mentor Inclusivo corresponden al periodo que va desde el 20 junio hasta el 20 de octubre.

Por su parte, el periodo de inscripción para noveles mentores en el programa Mentoría Inclusiva empieza el 20 junio y dura hasta el 20 de octubre (fechas orientativas sujetas a modificaciones).

Por último, como fecha de inscripción para noveles y veteranos mentorizados en el Programa Mentoría Inclusiva se establece, preferentemente, el periodo comprendido entre el 20 junio y el 20 de octubre. Las solicitudes entregadas fuera de plazo se aceptarán siempre y cuando haya mentores disponibles.

3.5. Pasos a seguir.

Se puede acceder al programa Mentor Inclusivo de forma directa o a través de la Unidad de Discapacidad del SAS. En caso de que la persona venga derivada y sea para mentorizar, es necesario acompañarlo de un breve informe.

Una vez han contactado con el servicio, ya sea directa o indirectamente, se lleva a cabo una entrevista inicial por parte de Coordinación del Programa para conocer a la persona, ya sea de perfil Mentor/a o del perfil mentorado/a. Los datos del participante relativos a estudios cursados, año académico, número de teléfono, dirección de correo electrónico y nombre y apellidos se introducen en la base de datos.

En función de las necesidades, características e intereses, se forma la pareja de mentor que comenzará con una entrevista conjunta y una dinámica de presentación y confianza que ayuden a iniciar el proceso de relación de apego

Esta pareja formada tiene libertad en sus encuentros y dónde realizarlos, pero durante el primer mes deben ser presenciales y una vez a la semana. Posteriormente cada pareja se organizará según sus necesidades.

Cada encuentro deben registrarlo tanto el mentor/a como el mentorado/a a través de un cuestionario de sencillo cumplimiento para que coordinación pueda conocer la situación y los avances. Este formulario lo pueden rellenar a través de la plataforma de *Formularios,* de *Google.*

Mensualmente, coordinación tendrá reuniones grupales con los mentores/as (flexible), con la finalidad de conocer sus inquietudes, dudas, problemas etc. Para facilitar la comunicación de estas reuniones y otros eventos, se formó un grupo de Whatsapp con todos los mentores y los coordinadores. Según criterio de coordinación, se podrá tener reuniones con las parejas mentorizadas según las necesidades.

Se mantendrá una formación continuada durante el curso académico para las personas mentoras. Esta formación se impartirá tanto de manera presencial como online a través de la plataforma Studium. Las formaciones presenciales serán impartidas por profesionales especializados en el ámbito en cuestión.

Al final del curso académico se llevará a cabo una valoración final por parte de ambos miembros de la pareja.

Como se trabajan los aspectos sociales, académicos y profesionales, no podemos ajustar o limitar los tiempos de encuentro. Existe una libertad atendiendo a las necesidades de ambas partes. Pero como mínimo debería ser un día a la semana, durante el curso escolar.

Entendemos que este concepto debe ser flexible a medida que la relación avance y los objetivos se vayan consiguiendo. La finalidad es que esa relación cada vez sea más fluida y abierta para que tengan una mayor libertad. Para ello, se les da una serie de pautas.

La relación entre estos se llevará a cabo desde la perspectiva entre iguales. En ningún caso representando el mentor una figura de tutor o profesor. El tipo de relación que se pretende crear es bidireccional, no unidireccional. Se busca favorecer así que el mentor, de una manera informal y no forzada, ofrezca su apoyo, orientación y enseñanzas a otra que lo

necesita para su desarrollo personal, social y profesional en la Universidad.

Los encuentros se llevarán a cabo de forma frecuente durante el curso escolar. Cada reunión quedará registrada vía Google Forms. Serán ellos quienes decidan cómo y cuándo verse. Al igual que podrías relacionarte con un amigo o compañero.

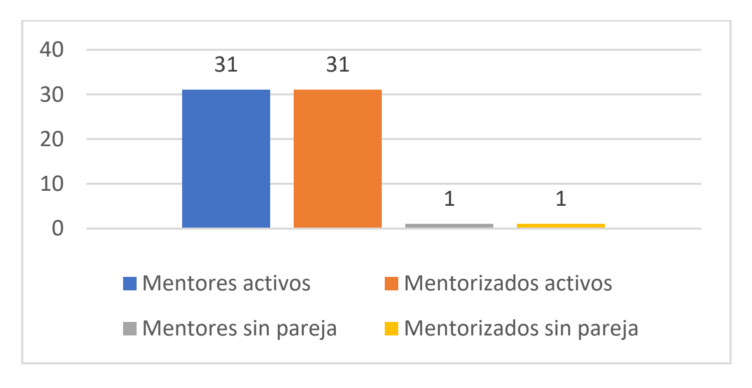
Los/las tutores serán los encargados de gestionar la mayor parte del proceso, a nivel más teórico e indirecto, este no interactuará todos los días. Por el contrario, sí que estará dispuesto a resolver cualquier problema o duda que puedan surgirles tanto al mentor/a como al mentorizado/a. Es decir, se dedica a la gestión más interna de la intervención, es el núcleo principal.

4. RESULTADOS

Mentoría Inclusiva, del SAS*,* es un programa de reciente implantación, siendo el año 2021 el año en el que se ha terminado la creación del programa y su estudio para su puesta en marcha posterior. Los datos que se presentan fueron actualizados en febrero de 2022.

En el gráfico 2, que se presenta a continuación, se puede observar el número total de personas que solicitan hacer mentoría o recibir mentoría. El número total de participantes es 64, de los cuales 31 son mentores/as activos, 1 mentor sin pareja asignada, 31 mentorizados/As activos y 1 mentorizado sin pareja asignada.

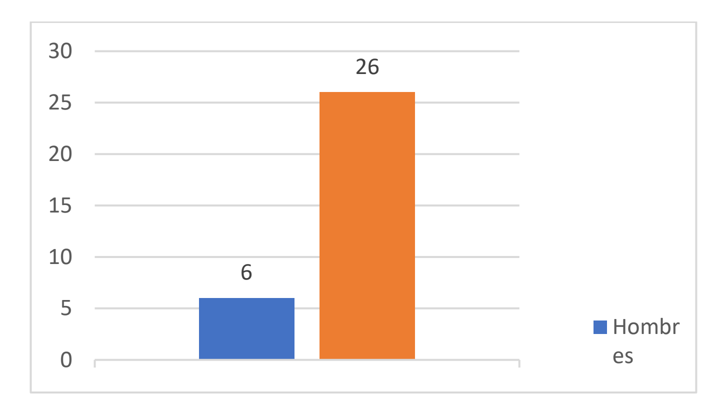

GRÁFICO 2*. Número participantes*



Fuente: elaboración propia

En el gráfico, observamos que la gran mayoría (26) de los mentores son mujeres, quedando un total de 6 de hombres mentores

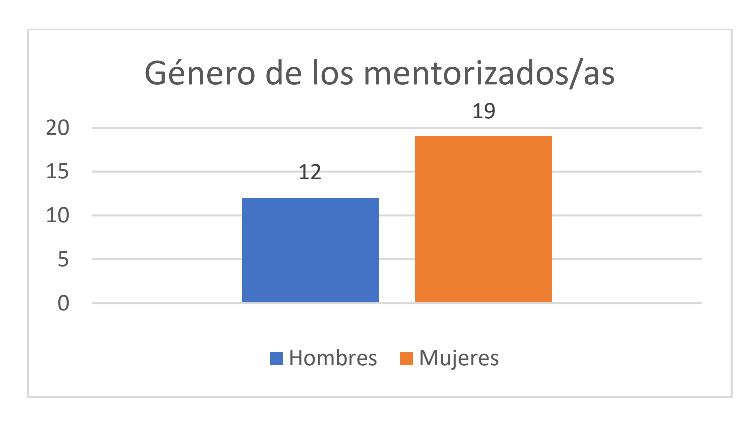
GRÁFICO 3*. Número total de mentores según el género*



Fuente: elaboración propia

En el gráfico 4 vemos que las mentorizadas superan en número a los mentorizados, aunque en menor medida que en el caso de los mentores.

GRÁFICO 4*. Número total de mentorizados según el género*



Fuente: elaboración propia

En el gráfico 5, se muestra los trastornos y síndromes de los que deriva la sintomatología que presentan los mentorizados y por la cual, en mayor

medida, reciben apoyo. Destacan el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, el Síndrome de Asperger y los problemas psicológicos como la depresión, la ansiedad, el trastorno límite de la personalidad (TLP) y el trastorno por la conducta alimentaria (TCA).

GRÁFICO 5. *Porcentaje de mentorizados según la sintomatología presentada.*

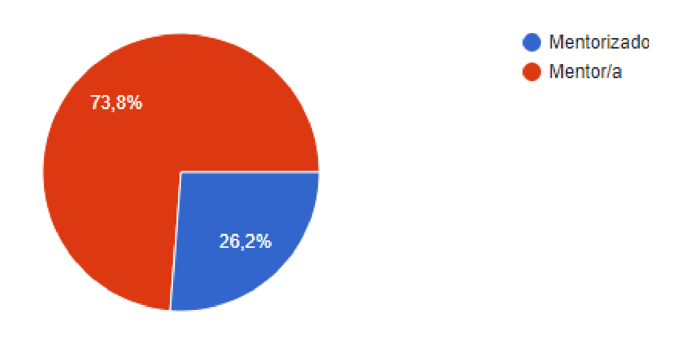
20
10 3 3 7 2 2 2 2 2
0

Asperger
Discapacidad auditiva
Discapacidad física
TDAH
Ansiedad
Depresión
TCA
TLP
Dislexia

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las respuestas a los cuestionarios que rellenan los participantes semanalmente, el 73% de los formularios rellenados son de mentores y el 26,2%, de mentorizados, por lo que habría que insistir a estos a rellenar sus formularios de manera más frecuente.

GRÁFICO 6. *Porcentaje de respuestas a los formularios semanales según el tipo de participante.*



Fuente: elaboración propia

Sobre las palabras clave incluidas en el formulario semanal, las más frecuentes son:

- Planificación
- Organización
- Trabajo
- Paseo
- Consejo
- Supervisión
- Exámenes
- Seguimiento
- Estudios

Entre las sugerencias incluidas en los formularios, la mayoría son relativas a la frecuencia de las reuniones entre mentor y mentorizado, adaptándose a las necesidades y disponibilidad de ambos. Por ejemplo:

> Mi mentorizada y yo no nos reunimos desde hace dos semanas porque así lo acordamos, ya que hablamos frecuentemente por whatsapp y, dado que no surgen dificultades destacables de una semana para otra y lo que haya que comentar del día a día lo hacemos por teléfono, hemos resuelto quedar más espaciadamente en el tiempo

En cuanto las formaciones ofrecidas a los mentores, debido a la pandemia provocada por la Covid-19, hasta ahora se han realizado vía online, a través de la plataforma de Studium. En dicha plataforma, los mentores pueden acceder a las formaciones pinchando en la pestaña de *Mentoría Inclusiva*, una pestaña equivalente a las de sus asignaturas del grado. Dentro de dicha pestaña encontrarán las formaciones de cada tema en forma de vídeo o presentación de powerpoint. Los temas son los siguientes:

- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Se les ofrece una presentación de Powerpoint, en la que muestran tanto las características de una Universidad Inclusiva como las del TDAH, así como el apoyo que las personas con este trastorno pueden recibir desde el ámbito universitario.
- Dislexia. También se puede acceder a una presentación de PowerPoint sobre dislexia, similar a la del TDAH.

– Síndrome de Asperger. En este caso, la presentación del PowerPoint va acompañada de una explicación por parte de dos especialistas.

Los mentores podrán evaluar estas formaciones a través de un cuestionario de *Google Forms.*

5. DISCUSIÓN

Pese a que el primer año de implementación se han formado 31 parejas, pensamos que el total de personas potenciales de recibir el apoyo de un mentorizado puede seguir incrementando. Actualmente, la mayoría de mentorizados del programa presenta sintomatología derivada de alguno los siguientes trastornos/síndromes: Síndrome de Asperger, Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y problemas de salud mental, además de los estudiantes con discapacidad física, sensorial o con dislexia. Según la revisión bibliográfica realizada para el presente trabajo y a la vista de los resultados positivos, tanto en mentores como en mentorizados, el ámbito al que se puede aplicar el programa puede ser mucho más amplio, de manera que se podría incluir a cualquiera persona con problemas para adaptarse a la vida universitaria y/o a la ciudad, como puede ser el caso de personas inmigrantes. Esta ampliación puede ser uno de los aspectos a desarrollar los próximos cursos.

Otro aspecto que destaca tras la revisión de los resultados del primer año es la gran diferencia entre chicas y chicos mentores, pues ellas les superan en 20. El hecho de que haya más mujeres que participen en un programa como el de Mentoría Inclusiva, en el que se presta apoyo a otra persona y se le ayuda, no debería sorprender en una cultura en la que el rol del cuidado ha sido asignado históricamente a mujeres. En los últimos años, el feminismo ha permitido que avancemos en este sentido, pues este movimiento social lucha por desmarcar a hombres y mujeres del rol que la sociedad les dice que deben adoptar en función del género al que pertenecen, especialmente a las mujeres, que históricamente han sido relegadas de la vida pública. Por tanto, en los próximos años la diferencia en número entre hombres y mujeres que participan como en el programa de Mentoría Inclusiva debería ir disminuyendo progresivamente.

Las palabras clave más frecuentes de los formularios (organización, planificación, exámenes, estudios…) nos hacen ver que el apoyo prestado por parte de los mentores va dirigido, en gran medida, a la superación de las asignaturas de los mentorizados. Actualmente, las formaciones ofrecidas online versan sobre las características de los trastornos en sí, para poder comprender mejor la situación de los mentorizados. Sin embargo, hasta ahora no se les ha ofrecido ninguna formación sobre técnicas de estudio, la cual podría ayudar a los mentores a la hora de ofrecer el apoyo a los mentorizados.

Por otro lado, los formularios rellenados por los mentorizados, así como las reuniones de seguimiento realizadas, nos permiten corroborar el efecto positivo que ejerce el programa sobre los participantes. Sin embargo, también sería conveniente disponer de escalas que permitan medir parámetros objetivos relacionados con la inclusión y la participación en la vida universitaria (asignaturas superadas y suspensas, número de actividades universitarias en las que se participa…). De esta manera, a través de una evaluación de tipo subjetiva (los formularios semanales) y otra de tipo objetivo (una escala) el seguimiento y la supervisión podrían ser más eficaces en la consecución de los objetivos.

6. CONCLUSIONES

Existen múltiples programas de mentoría con diversa naturaleza, más académica, laboral, de desarrollo personal... La que pretende el Servicio de Asuntos Sociales es heterogénea y diversa. Aunque se centre en el curso escolar de los años de estudios superiores, por lo que nos haría pensar que es más académica, se pretenden trabajar diversos objetivos de liderazgo, desarrollo personal y social que amplía el aspecto más puramente académico.

La implementación de programas como Mentoría Inclusiva en las universidades contribuye al desarrollo de algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como los referidos a la reducción de desigualdades (objetivo número 10), la salud y el bienestar (objetivo número 3) (especialmente la salud mental); y, sobre todo, ayuda a desarrollar una educación de calidad (objetivo número 4).

El programa contribuye al desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad de Salamanca, incidiendo en puntos como la formación profesional y ciudadana, según la cual la orientación curricular debe tener una relación estrecha con los problemas reales, como la salud mental o la inclusión de personas con discapacidad o trastornos como el TDAH o el Síndrome de Asperger.

El primer año del programa puede valorarse como positivo si vemos el número de participantes y las declaraciones de mentores y mentorizados. El desarrollo de habilidades sociales y emocionales y la inclusión en la vida universitaria son los aspectos más destacados. Sin embargo, hay otros a mejorar, como una evaluación que permita la observación de parámetros objetivos; mayor variedad de formaciones (especialmente sobre técnicas de estudio) y, a ser posible, presenciales; mayor participación masculina en el rol de mentores; y una ampliación de los participantes como mentorizados más allá de la unidad de discapacidad.

7. ANEXOS

ANEXO 1. Formulario sobre la valoración de encuentros (a través de Google Docs.)

- Nombre y apellidos
- Mentor / Mentorizado
- Nombre de la pareja Mentor / Mentorizado
- Fecha del encuentro
- Tipo de encuentro
  - Primer encuentro gestionado por coordinación
  - Sesión inicial de conocimiento guiada por coordinación
  - Seguimientos ordinarios
  - Seguimiento extraordinario
  - Otros
- ¿Qué hemos hecho? ¿hemos trabajado algún objetivo o cuestión que me ayude a mejorar?
- ¿Cómo me he sentido? ¿me parece interesante?
- Palabra clave del encuentro

8. REFERENCIAS

Diaz-Vega, M., Rodríguez, R. M., & Pino, M. C. G. (2021). La universidad española ante el ods 4: Los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, *14*(1), 69-91.

Neyra, F. K. A., Prado, L. A. V., & Alva, L. J. (2021). Mentoría entre iguales, habilidades sociales y memoria en estudiantes universitarios. Horizonte de la Ciencia, 11(21), 315-328.

Soto, N. M., Cuadrado, A. M., García, M. S., Rísquez, A., & Ortega, M. S. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. Educación XX1, 15(2).

Torres, M. H., Sánchez, M. T. P., Jiménez, C. F., Cabezas, M. F., & Rosales, S. T. (2018). Nuevos retos en la educación. El impulso de metodologías alternativas aprendizaje-servicio y mentoría. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 407-416.

Vallaeys, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. M. (2009). Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos. McGrawHill Interamericana.

Vallaeys, F. (2006). Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. Vallaeys y Carrizo, Responsabilidad Social Universitaria.

Zalduendo, C. L., & Ozonas, C. P. (2019). Mentoría e integración social en la universidad: El aprendizaje por servicio en un proyecto del grado de periodismo. Educación XX1, 22(2), 289-308.

UNA PROPUESTA EDUCATIVA BASADA EN EL JUEGO DE ROLES PARA LA GESTIÓN DE GRUPOS

JAVIER GENE-MORALES
Facultad de Educación de Soria, Universidad de Valladolid
DANIEL CASTILLO ALVIRA
Facultad de Educación de Soria, Universidad de Valladolid
INÉS MORALES ARAGONÉS
Facultad de Educación de Soria, Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

El Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) incluye, adicional a los contenidos teóricos, una serie de contenidos transversales como la gestión de grupos, atención a la diversidad, salud, higiene, etc. Los y las estudiantes deben adquirir estos contenidos a lo largo de su formación para poder transmitirlos adecuadamente a la sociedad y desarrollar su actividad profesional en el futuro de una manera óptima, sea en el ámbito educativo o del entrenamiento.

El equipo docente universitario tiene el deber de generar situaciones óptimas para el aprendizaje de sus discentes, fomentando un aprendizaje activo, autónomo, emocional y por tanto significativo, a través de la participación (Bermúdez & Riquelme, 2011; Brush et al., 2022). Literatura previa destaca la importancia de que el alumnado tome parte de manera activa en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Cherney, 2008). A través de metodologías innovadoras, como el uso de las nuevas tecnologías, el mindfulness, el juego de roles o el aula invertida, entre muchas otras, se puede ayudar a los y las estudiantes a establecer conexiones más explícitas entre contenidos, lo que puede colaborar en la retención de información y la aplicación de conocimientos en diferentes contextos (Cherney, 2008; Ma, 2020; Pavey & Donoghue, 2003). Asimismo, estas metodologías innovadoras pueden producir beneficios a nivel cognitivo,

afectivo y comportamental (Lopez-Secanell et al., 2021; Lopez-Secanell & Gene-Morales, 2021; Rao & Stupans, 2012; Sogunro, 2004; Westrup & Planander, 2013). En este sentido, el juego de roles ha sido probado en diferentes disciplinas del ámbito universitario con resultados positivos (Epaliú, 2017; McConville et al., 2017; Moss, 2000; Oberle, 2004; Zumaquero, 2018).

El juego de roles, a nivel educativo, se considera una metodología en la que los discentes actúan con un papel específico en escenarios ficticios para incentivar su proceso de aprendizaje (Lean et al., 2006). En la literatura científica se identifican tres tipologías principales de juego de roles para la educación superior, incluyendo "cambio de rol", "actuaciones" y "casi vida real", teniendo cada una unos beneficios en función del nivel y el contexto (Rao & Stupans, 2012). Respecto a la selección de roles, en el ámbito de las CAFD podríamos enfocarnos en el trabajo de inclusión de personas con discapacidad, enfermedades y/o lesiones, actuación frente a lesiones ocurridas durante la sesión, manejo de aspectos actitudinales como conductas disruptivas, desmotivación, necesidades específicas, entre otros (Calvo et al., 2002; Casajús & Vicente-Rodríguez, 2011; Jurado & Justiniano, 2016; Martínez et al., 2022; Vanegas et al., 2019; Zurita et al., 2015).

Además de lo comentado anteriormente, el juego de roles ha sido destacado como estrategia para la evaluación de contenidos en estudiantes universitarios (Gaete-Quezada, 2011). Es por esto que, tomando en consideración metodologías basadas en el aula invertida (Colomo-Magaña et al., 2020; Flores et al., 2016), se plantea una evaluación invertida (o *flipped evaluation*) introducida a través del juego de roles. Desde un punto de vista aplicado, se pretende que los y las estudiantes que actúan con el rol de profesores/entrenadores/monitores (ver Apartado 3.1) evalúen a los que lo hacen con el rol de estudiantes/atletas/clientes. La innovación aparece en el momento en que los y las estudiantes que han actuado como estudiantes/atletas/clientes también deben evaluar la actuación de los y las estudiantes que han actuado como profesores/entrenadores/monitores. Asimismo, se puede otorgar un peso mayor o menor en la evaluación a unos estudiantes u otros, en función de si han desempeñado un rol específico en la sesión o no (ver Apartado 3.3).

Atendiendo a lo que ha sido presentado anteriormente, surge la pregunta de investigación de si una metodología innovadora basada en el juego de roles y la evaluación invertida puede producir buenos resultados en el rendimiento académico, incentivar las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) y las emociones de los y las estudiantes del primer curso del Grado en CAFD.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente estudio fue evaluar la idoneidad y resultados de un proyecto de innovación docente basado en el juego de roles para la enseñanza de contenidos prácticos de la asignatura Aprendizaje y Desarrollo Motor del Grado en CAFD. Como objetivo secundario se analizaron las percepciones de los alumnos en cuanto a necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) y emociones.

3. METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO DEL ESTUDIO

El estudio que se presenta deriva de un proyecto de innovación docente aprobado y financiado en la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid para el curso 2021-2022, publicada en el Tablón de Anuncios de la Sede Electrónica de la Universidad de Valladolid con fecha de 19 de julio de 2021. El proyecto de innovación se llevó a cabo en el marco de la asignatura Aprendizaje y Desarrollo Motor, del primer curso del Grado en CAFD. Se trata de una asignatura de carácter obligatorio de 6 ECTS que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso.

Según la guía docente de la asignatura, uno de los requisitos para aprobar esta asignatura era, en grupos de tres estudiantes, diseñar y poner en práctica una sesión sobre uno de los contenidos de motricidad vistos en la asignatura, enfocada a una etapa del ciclo vital (infancia, adolescencia, adultez y adulto mayor) y a un contexto concreto (educativo, extraescolar, salud, recreativo). Por tanto, en la sesión, tres estudiantes

actuaban como profesores/entrenadores/monitores (dependiendo del contexto escogido) y aproximadamente el resto de las y los estudiantes, actuaban como estudiantes/atletas/clientes (también dependiendo del contexto). Aprovechando esto anterior y con miras a la innovación educativa, se decidió incluir el juego de roles y que en cada sesión participasen tres estudiantes con un rol específico (ver Apartado 3.3) que pondría a prueba los conocimientos de gestión de grupo y del clima de aprendizaje de los/las estudiantes que llevaban a cabo su sesión práctica. Para ello, se entregó una ficha individual a cada alumno de manera aleatoria. El grupo de estudiantes que iba a dirigir la sesión sabía de uno de los tres roles que iba a aparecer en su sesión, mientras que los otros dos roles les eran desconocidos.

Además de todo lo anterior, se decidió incluir otra metodología innovación. Esta fue titulada como "flipped evaluation" o evaluación invertida. Se basó en que los y las estudiantes con el rol de estudiantes/atletas/clientes debían evaluar la actuación del grupo que dirigía la sesión. Para ello, una vez terminada cada sesión, se dejaban unos minutos para que los y las estudiantes rellenaran unas tablas con rúbricas para este propósito (ver Apartado 3.4). En este sentido, cabe destacar que se le dio una especial importancia a la opinión de los y las estudiantes con roles específicos. Para tal propósito, se diseñaron tablas de evaluación diferentes para los y las estudiantes con (Tablas 1 y 2) o sin (Tabla 3) roles específicos.

Por último, con el objetivo de evaluar la aceptación de la metodología educativa planteada, los alumnos respondieron de manera virtual a un cuestionario totalmente anonimizado que recogía dos cuestionarios (ver Apartado 3.5), uno para valorar su percepción de cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) y otro para identificar las emociones sentidas durante las sesiones.

3.2 Participantes

Cuarenta y un estudiantes del primer curso del grado en CAFD (distribuidos en dos grupos de prácticas de 20 y 21 estudiantes) participaron de manera voluntaria en el proyecto de innovación como parte de la asignatura Aprendizaje y Desarrollo Motor. Todos los participantes

fueron informados del diseño y protocolos de estudio y dieron su consentimiento para participar en el mismo. Asimismo, se hizo hincapié en que todas sus respuestas serían confidenciales. Todos los y las estudiantes asistieron a todas las sesiones del proyecto de innovación educativa. Sin embargo, del total del grupo, 31 estudiantes accedieron a rellenar los cuestionarios de manera voluntaria.

3.3 Propuesta educativa innovadora: Roles específicos

Los roles específicos asignados a los y las estudiantes fueron agrupados en dos grandes grupos: 1) discapacidades, enfermedades y/o lesiones y 2) trastornos conductuales y/o necesidades específicas. En el primer grupo se incluyeron como roles: persona con discapacidad visual, persona con amputación de brazo, persona con discapacidad auditiva, esguince de tobillo durante la sesión, esguince de muñeca previo a la sesión, persona asmática, persona con problemas cardíacos, persona con ataque de ansiedad durante la sesión y persona con inicios de Alzheimer. En el segundo grupo se incluyeron como roles: trastorno conductual absentista, trastorno conductual agresividad, trastorno conductual cuestionar al profesor/entrenador, trastorno conductual desmotivación, trastorno conductual creencia en mitos de entrenamiento, trastorno conductual autoritario, persona extranjera que no habla el idioma, trastorno conductual competitividad y trastorno conductual aislamiento social.

Las fichas que fueron enviadas por email institucional a cada alumno pueden ser solicitadas al primer autor del documento (J.G-M.). Cada ficha contenía una breve descripción del rol a cumplir, tres comportamientos que debían desempeñar durante la sesión y el día que debían desempeñar su rol.

3.4 Rendimiento académico

El rendimiento académico de los y las estudiantes en las exposiciones prácticas fue evaluado mediante procesos de coevaluación (el resto de los grupos evalúan a sus compañeros y compañeras) y evaluación por parte del profesor. Con el objetivo de recoger los datos de la coevaluación, se dejó unos minutos al final de cada sesión para que todos los y las participantes rellenaran la rúbrica correspondiente dependiendo de si

tenían o no un rol específico y dependiendo del tipo de rol que hubieran desempeñado. La Tabla 1 hace referencia a la rúbrica utilizada para el primer grupo de roles (ver Apartado 3.3.), la Tabla 2 recoge la rúbrica utilizada por el segundo grupo y, por último, la Tabla 3 incluye la rúbrica general para los alumnos sin rol.

TABLA 1*. Rúbrica de evaluación a utilizar por los y las estudiantes del grupo de roles discapacidades, enfermedades y/o lesiones.*

¿Cómo evaluar la sesión?			
Indicadores	0 puntos	1 punto	2 puntos
Han adaptado la sesión a mis necesidades específicas de apoyo (asignación de guía, explicaciones específicas, adaptación de ejercicios)			
Me he sentido incluido en la sesión			
Han demostrado dominar los conocimientos en el trato de mis necesidades específicas			

Fuente: elaboración propia

TABLA 2*. Rúbrica de evaluación a utilizar por los y las estudiantes del grupo de roles trastornos conductuales y/o necesidades específicas.*

¿Cómo evaluar la sesión?			
Indicadores	0 puntos	1 punto	2 puntos
No interrumpen la sesión ante la conducta inapropiada			
Han sabido readaptar la sesión tras el comportamiento inadecuado			
Han sabido llamar mi atención para reconducir mi conducta sin dejarme en evidencia			

Fuente: elaboración propia

***TABLA 3**. Rúbrica de evaluación a utilizar por los y las estudiantes sin rol.*

¿Cómo evaluar la sesión?			
Indicadores	0 puntos	1 punto	2 puntos
Han fomentado la participación activa de todos los participantes			
Han presentado adecuadamente la planificación, diseño, objetivos y organización de la sesión			
La sesión ha sido original, destacando la creatividad, diversión, etc.			

Fuente: elaboración propia

3.5 Cuestionarios

Se diseñó un cuestionario general mediante la plataforma digital Google Formularios que combinaba los dos cuestionarios que se presentan más adelante en este apartado. El cuestionario general incluía un encabezado explicando el objetivo de la investigación y las instrucciones pertinentes para realizarlo, así como la breve explicación de los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki. Como frase introductoria a los dos cuestionarios se indicó: "Responda, por favor, con uno de los valores escalares que se proponen sobre cómo se ha sentido durante las exposiciones prácticas, tanto actuando como profesor/entrenador o como alumno (con y sin rol)". A continuación, se presentan ambos cuestionarios.

Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. Este cuestionario está basado en la teoría de la autodeterminación de Ryan & Deci (2000). La teoría de la autodeterminación incluye las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), en inglés Basic Psicological Needs (BPNS), que motivan el comportamiento humano y han sido relacionadas previamente con procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles educativos, incluyendo el universitario (Domínguez-Hernández et al., 2021; Müller et al., 2021; Zheng et al., 2021). Para la recopilación de datos del presente estudio se utilizó una adaptación realizada por los autores Moreno et al. (2008), de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio, los

cuáles tomaron como referencia la versión original (Basic Psychological Needs in Exercise Scale, BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006). El BPNES está compuesto de 12 reactivos que evalúan la satisfacción o cumplimiento de las tres necesidades psicológicas básicas en contextos de ejercicio físico (autonomía [reactivos 1, 4, 7 y 10], competencia [reactivos 2, 5, 8 y 10] y relación con los demás [reactivos 3, 6, 9 y 12]). Las respuestas se puntúan en una escala de tipo Likert que oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) puntos.

Escala de Emociones. La segunda encuesta pasada a los y las participantes del proyecto fue la Escala de Emociones (Gil & Martínez, 2016). Este cuestionario ha sido utilizado previamente en alumnos de primaria y maestros y fue diseñado a partir de una serie de afirmaciones sobre los sentimientos o emociones experimentados por alumnos y profesores durante la clase de Educación Física (Gil & Martínez, 2016). El cuestionario de emociones está compuesto de 30 preguntas agrupadas en dos bloques (emociones positivas [16 adjetivos] y emociones negativas [14 adjetivos]). La puntuación se realiza a través de una escala de Likert de cuatro puntos (entre 1 [nada de acuerdo] y 5 [muy de acuerdo]). El cuestionario fue introducido indicando: "Valore, por favor, en una escala de 4 puntos (1 Nada de acuerdo, 2 Poco de acuerdo, 3 De acuerdo, 4 Muy de acuerdo) las emociones que has sentido durante las exposiciones prácticas, tanto actuando como profesor/entrenador o como alumno (con y sin rol)".

3.6. Análisis estadístico

Todos los análisis realizados se llevaron a cabo mediante el paquete Microsoft Excel. Tras una curación básica de los datos, se llevaron a cabo análisis descriptivos simples. Los resultados se reportan como media, desviación típica, máximos y mínimos.

4. RESULTADOS

4.1 EVALUACIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

La calificación media obtenida por los y las estudiantes, sobre un máximo de diez puntos, en el trabajo solicitado sobre esta propuesta educativa fue de 7.18 ± 0.42 puntos, siendo la calificación máxima de 8.00 puntos y la mínima de 6.80 puntos.

Las calificaciones obtenidas en la coevaluación, sobre un máximo de 2 puntos y un mínimo de 0 puntos, mostraron una media de 1.77 ± 0.42 por parte del grupo de discapacidades, enfermedades y/o lesiones, una calificación media de 1.73 ± 0.45 según el grupo de trastornos conductuales y/o necesidades específicas y una calificación media de 1.76 ± 0.43 por parte de los alumnos sin rol específico.

4.2 VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA IMPLEMENTADA

El Cuestionario BPNES mostró puntuaciones altas (sobre un máximo de cinco puntos) para la dimensión autonomía (media: 4.01, desviación típica: 0.27), competencia (media: 4.13, desviación típica: 0.10) y relación con los demás (media: 4.35, desviación típica: 0.09). La Tabla 4 presenta los resultados del BPNES de manera desarrollada.

TABLA 4*. Resultados reportados por los y las estudiantes respecto a la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES) en una escala de 1 a 5.*

Indicador	Media	DT (±)	Mediana	Max	Min
1. Las situaciones planteadas se ajustan a mis intereses	4.35	0.66	4	3	5
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	4.13	0.62	4	3	5
3. Me siento muy cómodo/a haciendo las actividades y roles con los/as demás compañeros/as.	4.26	0.96	5	2	5
4. La forma de realizar las actividades y presentar las situaciones coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	3.97	0.71	4	2	5

5. Realizo las tareas y solvento las situaciones presentadas eficazmente	4.00	0.86	4	2	5
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de los compañeros/as	4.39	0.76	5	2	5
7. La forma de realizar las tareas y presentar las situaciones responde a mis deseos	4.00	0.77	4	3	5
8. Resolver las situaciones planteadas ha sido una actividad que hago muy bien	4.00	0.68	4	2	5
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	4.32	0.91	5	2	5
10. Tengo la oportunidad de elegir como realizar las sesiones	3.71	1.04	3	2	5
11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	4.39	0.72	4	2	5
12. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	4.42	0.81	5	2	5

DT: desviación típica; Max: máximo; Min: mínimo.

Fuente: elaboración propia

El Cuestionario de Emociones mostró, sobre un máximo de cuatro puntos y un mínimo de un punto, una media de 3.34 ± 0.15 para las emociones positivas percibidas por los y las participantes y una media de 1.31 ± 0.14 para las emociones negativas. En la Tabla 5 se pueden observar los resultados específicos obtenidos para cada una de las emociones incluidas en el cuestionario.

TABLA 5. *Resultados reportados por los y las estudiantes respecto al Cuestionario de Emociones en una escala de 1 a 4.*

Indicador	Media	DT (±)	Mediana	Max	Min
1. Motivado/a	3.48	0.57	4	2	4
2. Entusiasmado/a	3.35	0.71	3	2	4
3. Contento/a	3.61	0.50	4	3	4
4. Complacido/a	3.26	0.73	3	1	4
5. Alegre	3.61	0.50	4	3	4
6. A gusto	3.68	0.60	4	2	4
7. Eficaz	3.35	0.55	3	2	4
8. Plácido/a	3.32	0.54	3	2	4
9. Tratado con cariño	3.58	0.56	4	2	4

10. Orgulloso/a	3.42	0.50	3	3	4
11. Feliz	3.58	0.50	4	3	4
12. Con confianza	3.42	0.67	4	2	4
13. Satisfecho/a	3.58	0.56	4	2	4
14. Aburrido/a	1.61	0.80	1	1	4
15. Tranquilo	3.19	0.65	3	2	4
16. Indignado	1.29	0.53	1	1	3
17. Infeliz	1.29	0.59	1	1	3
18. Preocupado/a	1.58	0.67	1	1	3
19. Despreocupado/a	2.61	1.02	3	1	4
20. Desmotivado/a	1.29	0.74	1	1	4
21. Asustado/a	1.23	0.50	1	1	3
22. Desanimado/a	1.19	0.54	1	1	3
23. Con ansiedad	1.23	0.67	1	1	4
24. Con miedo	1.23	0.50	1	1	3
25. Relajado/a	2.42	0.89	2	1	4
26. Confundido/a	1.42	0.72	1	1	3
27. Desinteresado/a	1.26	0.44	1	1	2
28. Disgustado/a	1.10	0.30	1	1	2
29. Inseguro/a	1.35	0.75	1	1	4
30. Impotente	1.32	0.65	1	1	3

DT: desviación típica; Max: máximo; Min: mínimo.

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente estudio fue analizar la idoneidad de un proyecto de innovación educativa basado en el juego de roles y que se sirve de la evaluación invertida para aportar una modificación en el método de calificación de los y las estudiantes. Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, este ha sido el primer estudio en evaluar la implementación de una metodología de estas características. Como principal hallazgo y basándonos en los resultados obtenidos (calificación media del grupo de notable y puntuaciones óptimas en autonomía, competencia, relación con los demás y emociones), podríamos destacar que la presente propuesta educativa innovadora es idónea para ser incluida en el

ámbito de las CAFD. La discusión de los resultados se presenta dividida en dos grandes apartados, según se atienda a las calificaciones obtenidas por los y las estudiantes o a la valoración realizada por los alumnos de la metodología innovadora implementada.

5.1. Calificación obtenida por los estudiantes

En primer lugar, cabe destacar las calificaciones de notable obtenidas por los alumnos (media: 7.18, desviación típica: 0.42). Estos resultados, reafirman los hallazgos positivos de Gaete-Quezada (2011) en relación con la utilidad del juego de roles como estrategia para evaluar aprendizajes en estudiantes universitarios.

Ya ha sido demostrado que el aula invertida es una metodología innovadora ampliamente utilizada en diferentes niveles educativos con buenos resultados (Colomo-Magaña et al., 2020; Flores et al., 2016). Sin embargo, no hemos encontrado literatura previa respecto a la evaluación invertida. Los resultados obtenidos en el presente estudio a través de esta metodología (media por encima de 1.70 puntos, sobre un máximo de 2 puntos) arrojan datos positivos de cara a su aplicación en el futuro. Se ha observado que la mayor puntuación fue otorgada por los y las estudiantes que cumplían un rol de discapacidad, enfermedad y/o lesiones (media: 1.77, desviación típica: 0.42), siendo muy similar a la puntuación otorgada por los alumnos sin rol específico (media: 1.76, desviación típica: 0.43). Esto podría ser debido a que los y las estudiantes con el rol de profesor sabían qué rol del grupo discapacidad, enfermedad y/o lesiones iba a aparecer en su sesión. Sin embargo, no fue así con el grupo trastornos conductuales y/o necesidades específicas (media: 1.73, desviación típica: 0.45). Se esperan más investigaciones incorporando de manera práctica esta nueva metodología para poder extraer conclusiones robustas.

5.2. Valoración de la metodología innovadora implementada

La teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) considera tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) que motivan el comportamiento humano. Siguiendo los resultados obtenidos a través del cuestionario BPNES (Moreno et al.,

2008), podríamos afirmar que la metodología innovadora implementada es positiva para los alumnos en términos de las tres necesidades psicológicas básicas. En este sentido, todas las puntuaciones fueron considerablemente altas (por encima de 4 puntos sobre un máximo de 5 puntos). Si comparamos los resultados de cada una de las tres dimensiones, la puntuación más alta fue obtenida en la dimensión relación con los demás (media: 4.35, desviación típica: 0.09), seguido de competencia (media: 4.13, desviación típica: 0.10) y, por último, autonomía (media: 4.01, desviación típica: 0.27). Las únicas puntuaciones por debajo de cuatro puntos fueron obtenidas en dos reactivos pertenecientes a la dimensión autonomía (reactivo 4 y reactivo 10). Estos resultados coinciden con literatura previa que encuentra resultados positivos en términos de habilidades sociales a través del juego de roles (Ortiz-de-Urbina et al., 2010; Sogunro, 2004; Van Hasselt et al., 2005; Westrup & Planander, 2013).

Respecto a las emociones, numerosos artículos han destacado la importancia de lograr un aprendizaje emocional y social (Brush et al., 2022; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; García-Retana, 2012; Lawson et al., 2019; Oliveira et al., 2021). Cabe destacar que, a través del Cuestionario de Emociones de Gil & Martinez (2016) y sobre un máximo de cuatro puntos y un mínimo de uno, los y las participantes en la metodología identificaron con más frecuencia emociones positivas (media: 3.34, desviación típica: 0.15) que emociones negativas (media: 1.31, desviación típica: 0.14). Las emociones más comúnmente identificadas fueron “a gusto”, “alegre” y “contento”. Por lo contrario, las emociones identificadas con menor asiduidad fueron “disgustado”, “desanimado” y “con ansiedad”. Atendiendo a estos resultados, podríamos relacionar la metodología innovadora implementada basada en el juego de roles con un aprendizaje emocional.

Los hallazgos del presente estudio podrían ser conectados con literatura previa que destaca la importancia de plantear metodologías educativas innovadoras en el ámbito universitario para incrementar la motivación y el rendimiento académico (Mosquera, 2003). En este sentido, futuros estudios deberían plantear la aplicación de esta metodología en otras áreas de conocimiento diferentes a las CAFD. Además, dentro de las propias CAFD, sería interesante, desde la multidisciplinariedad,

relacionar la asignatura en la que se aplique la metodología planteada contenidos de otras asignaturas como Deporte Adaptado, o de otros grados como Educación Primaria, Psicología, Medicina, entre otros.

Aunque todos los procedimientos fueron diseñados cautelosamente, existen ciertas limitaciones que deberían ser nombradas. En primer lugar, la inclusión de un único grupo de estudiantes (n = 41) podría limitar la posibilidad de generalizar los resultados. Asimismo, desarrollar el proyecto en el primer curso del grado puede limitar el potencial de la metodología implementada, ya que si los estudiantes hubieran cursado una asignatura específica como lo puede ser Deporte Adaptado, hubiera ayudado a que integraran en mayor medida los contenidos de ambas asignaturas. Para solventar esto anterior, el docente asistió a los y las estudiantes en la búsqueda de información a los alumnos que lo solicitaron con carácter previo a la exposición.

6. CONCLUSIONES

Considerando los resultados del presente estudio, podemos concluir que una metodología educativa basada en el juego de roles y la evaluación invertida es favorecedora del proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto de la enseñanza de habilidades motrices. Asimismo, cabe destacar que se han obtenido resultados muy positivos en cuanto a las calificaciones y rendimiento académico del alumnado, las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás y las emociones de los y las estudiantes participantes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores agradecen el apoyo mostrado por la Universidad de Valladolid para llevar a cabo esta investigación la cual está enmarcada dentro de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid para el curso 2021-2022.

8. REFERENCIAS

Bermúdez, M. P. B., & Riquelme, A. (2011). VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de capítulos. Asociación Española de Psicología Conductual. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=694765

Brush, K. E., Jones, S. M., Bailey, R., Nelson, B., Raisch, N., & Meland, E. (2022). Social and emotional learning: From conceptualization to practical application in a global context. In J. DeJaeghere & E. Murphy-Graham (Eds.), Life Skills Education for Youth: Critical Perspectives (pp. 43–71). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6_3

Calvo, P., Marrero, G., & Garcia, A. (2002). Las conductas disruptivas en secundaria: Análisis comparativo entre profesores y alumnos. Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología, 4–5, 111–119.

Casajús, J. A., & Vicente-Rodríguez, G. (2011). Ejercicio físico y salud en poblaciones especiales. Exernet. Consejo Superior de Deporte.

Cherney, I. D. (2008). The effects of active learning on students' memories for course content. Active Learning in Higher Education, 9(2), 152–171. https://doi.org/10.1177/1469787408090841

Colomo-Magaña, E., Soto-Varela, R., Ruiz-Palmero, J., & Gómez-García, M. (2020). University students' perception of the usefulness of the flipped classroom methodology. Education Sciences, 10(10), 275. https://doi.org/10.3390/educsci10100275

Domínguez-Hernández, D. V., Gene-Morales, J., González-García, R. J., & Pérez-Campos, C. (2021). Análisis del grado de motivación en el área de Educación Física relación con la teoría de la autodeterminación en período post COVID-19. Calidad de Vida y Salud, 14(2), 33–44.

Epaliú, C. (2017). La aplicación del juego de roles a la enseñanza del derecho de la Unión Europea. Revista de Educación y Derecho, 15. https://doi.org/10.1344/REYD2017.15.20947

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Revista de Educación, 332, 97–116.

Flores, Ò., del-Arco, I., & Silva, P. (2016). The flipped classroom model at the university: Analysis based on professors' and students' assessment in the educational field. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13(1), 21. https://doi.org/10.1186/s41239-016-0022-1

Gaete-Quezada, R. A. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. 14(2), 20.

García-Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, 36(1), 1–24. https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455

Gil, P., & Martínez, M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en educación física en 6o curso de primaria. Educación XX1, 19(2), 179–204. https://doi.org/10.5944/educxx1.16460

Jurado, P., & Justiniano, M. D. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 27(3), 8–25.

Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research, 20(4), 457–467. https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y

Lean, J., Moizer, J., Towler, M., & Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. Active Learning in Higher Education, 7(3), 227–242. https://doi.org/10.1177/1469787406069056

Lopez-Secanell, I. L., & Gene-Morales, J. (2021). Revisión sistemática de la investigación sobre el uso del mindfulness en la educación física. Cuadernos de Psicología del Deporte, 21(3), 83–98. https://doi.org/10.6018/cpd.482631

Lopez-Secanell, I. L., Gene-Morales, J., & Hernaiz, N. (2021). Mindfulness y educación física en la población universitaria. Una revisión sistemática (Mindfulness and physical education in university population. A systematic review). Retos, 42, 821–830. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86382

Ma, Z. F. (2020). Role play as a teaching method to improve student learning experience of a bachelor degree programme in a transnational context: An action research study. Compass: Journal of Learning and Teaching, 13(1), Article 1. https://doi.org/10.21100/compass.v13i1.1035

Martínez, N., Betancourt, J., Moyano, I., Alberna-Cardoso, A., Cardoso, Y., & Morgado, M. R. (2022). Características electrocardiográficas en usuarios de gimnasios del municipio Ciego de Ávila. MediCiego, 28(1), 3140.

McConville, J. R., Rauch, S., Helgegren, I., & Kain, J.-H. (2017). Using role-playing games to broaden engineering education. International Journal of Sustainability in Higher Education, 18(4), 594–607. https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2015-0146

Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. Revista Mexicana de Psicología, 25(2), 295–303.

Mosquera, I. (2003). Motivación y rendimiento en la universidad: El papel de los docentes. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 9, 333–340.

Moss, B. (2000). The use of large-group role-play techniques in social work education. Social Work Education, 19(5), 471–483. https://doi.org/10.1080/026154700435995

Müller, F. H., Thomas, A. E., Carmignola, M., Dittrich, A.-K., Eckes, A., Großmann, N., Martinek, D., Wilde, M., & Bieg, S. (2021). University students' basic psychological needs, motivation, and vitality before and during Covid-19: A self-determination theory approach. Frontiers in Psychology, 12(775804). https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.775804

Oberle, A. P. (2004). Understanding Public Land Management through Role-playing. Journal of Geography, 103(5), 199–210. https://doi.org/10.1080/00221340408978601

Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. Frontiers in Psychology, 12. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.677217

Ortiz-de-Urbina, M., Medina, S., & De La Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: Una aplicación práctica del juego de rol. Education in the Knowledge Society (EKS), 11(3), 277–300. https://doi.org/10.14201/eks.7463

Pavey, J., & Donoghue, D. (2003). The use of role play and VLEs in teaching Environmental Management. Planet, 10(1), 7–10. https://doi.org/10.11120/plan.2003.00100007

Rao, D., & Stupans, I. (2012). Exploring the potential of role play in higher education: Development of a typology and teacher guidelines. Innovations in Education and Teaching International, 49(4), 427–436. https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728879

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. The American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68

Sogunro, O. A. (2004). Efficacy of role-playing pedagogy in training leaders: Some reflections. Journal of Management Development, 23(4), 355–371. https://doi.org/10.1108/02621710410529802

Van Hasselt, V. B., Baker, M. T., Romano, S. J., Sellers, A. H., Noesner, G. W., & Smith, S. (2005). Development and validation of a role-play test for assessing crisis (hostage) negotiation skills. Criminal Justice and Behavior, 32(3), 345–361. https://doi.org/10.1177/0093854804274374

Vanegas, J. A., Pérez, J. F., & Chavera, B. E. (2019). Comportamientos que alteran la clase de educación física. Una mirada estudiantil. Gymnasium, 4(1).

Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 10(3), 179–201. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4

Westrup, U., & Planander, A. (2013). Role-play as a pedagogical method to prepare students for practice: The students' voice. Högre Utbildning, 3(3), 199–210.

Zheng, S., Yao, M., Zhang, L., Li, J., & Xing, H. (2021). Does basic psychological need satisfaction matter to college students' sustained volunteering? A mixed-methods study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(24), 13229. https://doi.org/10.3390/ijerph182413229

Zumaquero, L. (2018). Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: Una experiencia en la titulación de Grado en Turismo. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época), 18, 43–56. https://doi.org/10.24310/REJIE.2018.v0i18.5056

Zurita, F., Vilches, J. M., Cachon, J., Padial, R., Martínez, A., & Castro, M. (2015). Violencia escolar en adolescentes: Un análisis en función de la actividad física y lugar de residencia habitual. Universitas Psychologica, 14(2), 759. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.veaa

NOS ADAPTAMOS EN EL TIEMPO: INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PERIODISMO AUDIOVISUAL A TRAVÉS DEL FENÓMENO MOJO

ALEXANDRA MARÍA SANDULESCU BUDEA
Universidad Rey Juan Carlos

MARÍA YANET ACOSTA MENESES
Universidad Rey Juan Carlos

LIUBA GONZÁLEZ CID
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo se muestra como un proyecto de innovación docente compuesto por la combinación sinérgica de diferentes perfiles asociados al mundo de la comunicación y el periodismo bajo la premisa de adaptar las nuevas tendencias que surgen en la información a los entornos educativos.

El grupo de innovación docente sobre contenidos en periodismo móvil de la Universidad Rey Juan Carlos (COMOJO GID-65) surge para dar respuesta a una necesidad que cada vez es más tangente: la necesaria formación de los futuros profesionales de la información en torno a saber diferenciar procesos informativos de opinativos sin verse limitados por las herramientas tecnológicas cuya apreciación puede ser menor en entornos cerrados pero al exteriorizar dichas actividades se pueden convertir en limitantes en el ejercicio de la profesión.

A raíz de la aparición de las nuevas tecnologías se ha demostrado la progresiva adaptabilidad de los medios que ha condicionado por la evolución del dispositivo: el conocido como beta continua hace referencia a ese proceso en el que nuestra evolución como sociedad se ve limitada

y condicionada por la evolución de los dispositivos tecnológicos de nuestro alrededor.

Ante profesiones tan complejas como es el periodismo y los entornos de comunicación asociados de especialización, el correcto uso de la alfabetización mediática unido al análisis apropiado del contenido del mensaje son la clave en la interpretación de las futuras tendencias: todo lo que nace, crece, para después morir y ser sustituido. Nuestra intención en este sentido es la de aportar ese pequeño grano de arena a esa muestra poblacional estudiantil del mundo para que puedan defenderse en entornos cambiantes y poder enseñar a las generaciones precedentes: clave para el desarrollo de la humanidad.

Cuando hablamos de periodistas y cómo éstos actúan en el mundo la primera palabra que nos tiene que venir a la cabeza es la de la responsabilidad: nuestra actividad influye en la decisión de los otros, informa del acontecer o proceder de ámbitos más especializados y es capaz de ejercer presión social en la toma de decisiones. Nuestra actividad se apoya en la escritura y la imagen que cada vez evoluciona de manera más compleja ya que no solamente se prioriza cuándo se publica sino cómo y a quién se dirige, así como la repercusión que tiene. Una base que alcanza intereses económicos, políticos y sociales que deben ser manejados con cuidado.

Bajo esta perspectiva consideramos que la innovación es esencial para la supervivencia de los medios en un contexto marcado por la evolución de la tecnología, los comportamientos de la audiencia, la competencia y los modelos de negocio. En el ámbito periodístico se traduce en el uso de habilidades creativas que permiten identificar un problema o necesidad y resolverlo aportando valor al medio.

1.1. COMOJO GID-65

El Grupo tiene como principal objetivo la transición digital y ecológica en la integración, formación y difusión de profesionales de la comunicación y contenido especializado que utilizan las técnicas M.O.J.O. (siglas referentes al periodismo móvil) en ambientes específicos como formas de digitalización y adopción de soluciones inteligentes siguiendo la

línea de transformaciones propuestas por la Unión Europea adaptadas al ámbito de innovación docente universitaria.

De esta forma, el grupo propone identificar, promover, desarrollar y divulgar una cultura científica en torno a acciones educativas y empresariales a través de la generación de conocimiento, el asesoramiento a medios, la representación institucional en eventos y organizaciones así como el desarrollo de acciones que tengan por objetivo elevar el potencial humano en cuanto a la capacidad de aglutinar una necesaria formación ante las nuevas tecnologías emergentes que se están utilizando en el ámbito de la comunicación fomentando la cultura científica y de innovación a través del compromiso, la calidad, el respeto y el trabajo en equipo de contenidos vinculados a dicha transformación sistémica a través de la formación docente.

Así, se plantea bajo la adscripción de un nuevo tipo de periodismo y profesionales de la comunicación que ven la necesidad de proponer nuevas formas de innovación en torno a la digitalización de la profesión periodística y las posibilidades que ofrecen las técnicas MOJO en la enseñanza y creación de un tipo de especificad donde formas como el video 360, el contenido inmersivo o la gestión de datos son capaces de dar un nueva visibilidad a contenidos especializados de acción climática, transición ecológica, digitalización y cuestiones de género enfocado a la profesión y manejo técnico sobre todo en el panorama informativo: una tendencia, que ya lanzamos en 2019, y que con el tiempo se ha ido demostrando como cierta.

Así la innovación que planteamos para este ámbito se desarrolla en torno a captar producto (bots, equipos, herramientas, teletrabajo, alertas, bases de datos, boletines, socios, marca y patrocinio), distribución (edición, visualización, analítica, SEO/SEM, datos masivos y experiencia de usuario), sinergia entre equipos multidisciplinares de periodistas y técnicos o editores y reporteros a través de laboratorios colaborativos con la creación de formatos integrados en el diseño nativo del producto informativo como forma de innovación en una estrategia cohesionada de actividad periodística.

1.2. ¿QUÉ ES MOJO?

1.2.1. Fundamentos históricos del proceso

Podemos definir el Periodismo Móvil o Periodismo Mojo (Mobile Jour.nalism) como un tipo de periodismo que surge de la fusión de la movilidad que permite un dispositivo móvil y el acceso a Internet. El periodismo móvil es una tendencia al alza en el mundo de la comunicación. De hecho, ha llegado hasta tal punto que puede convertirse en el nuevo modelo estándar en la práctica del periodismo, pues recoge tres objetivos principales: reportar una noticia desde cualquier lugar, poder actualizar los hechos en cualquier momento y, sobre todo, contarlo desde el lugar in situ.

Según Urbano García (2019) el periodismo móvil no es una moda es la supervivencia del sector y sobre todo los nuevos puestos laborales de una nueva generación de periodistas. El periodista Mojo, es un periodista audiovisual que engloba las figuras de redactor, cámara y editor de vídeo permitiendo contar historias más íntimas y perfeccionadas, desde un punto de vista más humano y con un tipo de lenguaje audiovisual especifico que, lejos de ser un sustituto de los medios tradicionales, sirve como mediador o punto de unión (Oncina, 2018).

Se posiciona como una nueva forma de realizar periodismo con la que se busca aprovechar las máximas oportunidades tecnológicas de la comunicación que han surgido en esta sociedad postmoderna.

El teléfono móvil es un dispositivo que, para el periodismo actual, permite desarrollar los contenidos que se exigen a día de hoy, es decir, un contenido interactivo para hacer que la sociedad sea mucho más participativa. Asimismo, el móvil también desempeña un papel fundamental en las redacciones periodísticas. Esto, a su vez, sustituye la labor en los medios tradicionales como son los ordenadores o una cámara de vídeo o foto estándar, pudiendo ejercer toda esta tarea en un único dispositivo y de manera inmediata.

Las rutinas periodísticas han cambiado, los procesos de producción y las redacciones se han visto reconfigurados. Así, se ha creado un perfil periodístico mucho más potente y adaptado a esta nueva situación. El

periodista actual tiene que saber ejercer cualquier tipo de labor que pueda darse en el mundo de la comunicación, desde grabar vídeos y montarlos, hasta redactar una noticia o contextualizar un acontecimiento.

En esta situación, destacamos la figura del periodista orquesta o periodista polivalente, quien tiene que realizar distintas labores que antes no realizaba. Hoy en día, el profesional debe producir contenido para diferentes soportes, tanto para formato papel como para web. Del mismo modo, puede ejercer también todo el proceso productivo o cubrir diversas secciones informativas.

En respuesta a los constantes cambios tecnológicos, han sido los medios de comunicación los primeros en dar a conocer la figura del periodista polivalente, nacido para desempeñar las nuevas funciones que son necesarias para integrarse en esta nueva era.

MOJO es COMOJO en la universidad

La aparición del Mobile Journalism como corriente periodística no es nueva. Son muchos los autores que defienden su aparición como una vuelta de tuerca en la creación de un nuevo tipo de profesional, pero también son muchos sus detractores al argumentar que, cuando banalizamos los instrumentos y las herramientas de acción periodística estamos degradando la profesión dejando una puerta abierta a perfiles con menos competencia (Soengas, Rodríguez y Abuín, 2014).

Surge entonces el dilema de cómo preparamos a los futuros profesionales donde el modelo se acerca más a la mejora de competencias y habilidades que a la de la tecnología y las herramientas (Sandulescu, 2023). La sinergia entre equipos multidisciplinares de periodistas y técnicos incluye metodología investigativa cuyas conclusiones se materializan a través de laboratorios colaborativos, grupos de investigación, artículos de transferencia o tesis que son objeto de enriquecimiento en la actualización de las asignaturas que posteriormente se imparten cerrando el ciclo de actividad periodística.

La digitalización de la información se convierte entonces en la parte primordial para que el periodismo tradicional y el digital se vean ac-

utilizados por la informática e Internet. Este proceso de mediamorfo-sis es lo que se considera como una de las razones por las que los medios de comunicación están optando por esta nueva forma de hacer periodismo llegando a un mundo más global e inmediato (Fidler, 1997).

Enseñar y aprender periodismo, así como sus ramas afines exige una continua adaptación cambiante en el contexto en el que nos encontramos que incluye demandas sociales y competencias actualizadas para empezar a desarrollar labores profesionales. Saber utilizar las nuevas herramientas que mejoran el ejercicio periodístico con la consiguiente creación de contenidos de calidad, así como saber qué pedir en torno a los dispositivos móviles y las nuevas formas de comunicar y recolectar la información a través de las redes sociales son resultado de los cambios tecnológicos.

Los periodistas se enfrentan en la actualidad a una crisis y a unos riesgos e incertidumbres sin precedentes que repercuten de manera global y desigual en el conjunto de los profesionales y sus ramas de especialización lo que supone una amenaza para el periodismo entendido como institución social. De esta forma, el creciente impacto tecnológico sobre la profesión favorece la cultura del escepticismo y la desconfianza donde el concepto de emprendedor periodístico, especialmente online, ha aparecido como una forma potencial de adaptarse a esos cambios (Singer 2018).

Dichos contenidos, unido al nuevo ecosistema digital, altera la dinámica de los profesionales (Hidalgo, Herrero y Segarra, 2020) que debe prevenirse en las aulas e investigar sus consecuencias contrastando el modelo del discurso científico hegemónico hacia nuevas vías, salidas y profesiones (Zurita, Serrano y Gil, 2018). Este desafío se complica si llegamos a la automatización inteligente o a conceptos como el metaverso conocidas como alta tecnología (López, 2018) que combinan sistemas ciberfísicos con infraestructuras sensoriales, nanotecnología y tecnología digital en los sistemas comunicativos donde empiezan a aparecer la figura de los mediadores.

En este sentido, se pone en marcha en el curso académico 2021/2022 el Grupo de Innovación Docente sobre contenidos en Periodismo Móvil en

la Universidad Rey Juan Carlos (COMOJO-GID65) que plantea como objetivos prioritarios mejorar la formación académica y docente en torno a este tipo de prácticas.

Su viabilidad ha sido patente en acciones como El curso de iniciación en ABP MOJO creado con el objetivo de suplir la formación comunicacional ante la creciente presencia de la formación a distancia en el campo de las Ciencias de la comunicación y el periodismo con la creación de píldoras informativas con los principales representantes de esta tendencia que enseñaron los fundamentos básicos de la profesión o los talleres de especialización en sesiones de formación específica con profesionales del sector con el fin de obtener sinergia entre la innovación docente y la innovación empresarial dentro del marco, este último, de la Semana de la ciencia y la innovación de la Comunidad de Madrid .

2. OBJETIVOS

Para llevar a cabo dicho proceso se establece una serie de objetivos específicos.

2.1. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

- Mejorar la formación académica de los estudiantes universitarios.
- Formación docente para la mejora de su práctica.
- Desarrollar investigaciones científicas de interés cuyos resultados tienen como objetivo beneficiar a la sociedad.

En esta misma línea se incluye:

- Potenciar el desarrollo de técnicas, procesos y estrategias que motiven nuevas prácticas docentes impulsando la participación del alumnado y del profesorado.
- Impulsar acciones orientadas al uso y desarrollo de metodologías adecuadas, tecnologías, materiales y recursos de utilidad en la enseñanza en diferentes escenarios (presencial y no presencial) por las propias particularidades del proyecto.

- Incorporar a las prácticas docentes aspectos referidos a la inclusión, igualdad, emprendimiento digital y sostenibilidad, así como planificar actividades formativas que minimicen el abandono, faciliten la integración del estudiante en el contexto universitario y le apoyen durante su vida académica

2.2. Líneas de actuación a las que se adscriben

- Uso de la tecnología. Se hace necesario aplicar itinerarios formativos acordes a los cambios sociales y culturales derivados de la tecnología y lo digital. Un nuevo concepto que implica una forma de trabajo orientada a conseguir metas asumiendo una responsabilidad a través del mantenimiento de una motivación donde observamos la necesidad de desarrollar la competencia de labor profesional aprovechando nuevas herramientas que surgen a raíz de afrontar problemas emergentes que exceden de las disciplinas tradicionales adquiriendo nuevas competencias de compromiso
- Atención y mejora en la metodología. La función del docente no debe centrarse exclusivamente en la transmisión de conocimientos, sino que, cada vez en mayor medida, debe desarrollar la capacidad necesaria para asesorar y orientar sirviendo de enlace entre universidad e incorporación a la vida profesional. Debe fomentar el autoaprendizaje, la autonomía y el aprendizaje a lo largo de la vida (longlifelearning), un alumno, futuro profesional independiente, inquisitivo, motivado y actualizado debe conocer como gestionarlo.
- Innovación en la Inclusión e Igualdad de Género. Centrada mayormente en la gestión personal de la profesión a través de la aceptación de cambios sistemáticos, la evolución y transformación de instituciones, la forma en que se afrontan conflictos e intereses, el trabajo de comunicar con eficacia o la promoción de liderazgo colaborativo. La acción de grupo contempla la perspectiva crítica en torno a la inclusión e interseccionalidad de género que puede marcar en función del medio la futura

práctica profesional y su creación de contenidos, como la propia tecnología y su uso.

- Responsabilidad Social y Medioambiental, los retos y oportunidades que generan los campos comunicativos de la innovación comunicativa centrada en la sostenibilidad. Desde la perspectiva sociotécnica y comunicacional implica una transferencia de conocimiento en la que se contempla al profesional de la comunicación como mediador clave de difusión pudiendo crear nuevas oportunidades en torno a cómo afrontar con eficiencia la comunicación de la crisis ambiental y climática.
- Especialización técnica. Formar un criterio específico para la adquisición de destrezas y desarrollar la capacidad de planificar mensajes en el tiempo. Un patrón que adquiere una serie de hitos como es el análisis del entorno, factores incidentes directos e indirectos, prioridades en la identificación de personas clave, tácticas de acción a la hora de presentar la forma y contenido del mensaje.

3. METODOLOGÍA

MOJOES es un proyecto de innovación educativa que tiene por objetivo propiciar las herramientas necesarias, a través de los recursos móviles, para enseñar a los alumnos a cómo tener su primer contacto con el mercado completando "su tarjeta de visita" con la elaboración de contenidos informativos que traten de manera sencilla y visual perfiles especializados.

Se apuesta por formatos breves, que aborden un tema-perspectiva y puedan ser consumidos en dispositivos móviles a través de la interrelación interdisciplinar de las asignaturas de los grupos mixtos de las áreas de comunicación.

El proyecto viene a cubrir una necesidad en donde los cambios derivados de la convergencia digital avanzan de forma inexorable hacia nuevas estructuras donde el reciclaje de profesionales no se encuentra ya en ese trasvase analógico anterior sino en una movilidad más tangente

materializada en la forma de componer piezas informativas, manejar redacciones digitales o gestionar la ubicuidad del pensamiento dentro del desarrollo sostenible.

Estas transformaciones demandan un perfil que ofrezca una buena preparación tanto tecnológica como mental (Codina, 2016) en forma de laboratorio-ABP, sistematización en el funcionamiento de redacciones a través de la producción con dispositivos móviles, aunque preferentemente práctico, a través del trabajo informativo audiovisual qué sirve para identificar los principales elementos de arranque.

De esta forma, para un planteamiento y desarrollo correcto se establece un objetivo general que a su vez se desglosa en una serie de objetivos específicos de los que cada miembro del grupo es responsable y a cuyas acciones descritas con su metodología aplicada se nutre de una serie de recursos tecnológicos, materiales, espaciales y humanos cuyo resultado se marca a través de unos indicadores de logro evaluables.

De forma más concreta el siguiente cuadro muestra, de forma sucinta el proceso de análisis de dicho proyecto.

FIGURA 1. *Cuadro metodológico del proyecto de innovación educativa*

OE3 Normalizar los procedimientos, la información y la tipología de recursos educativos digitales que se ponen a disposición de los estudiantes.	A3 Aprender a manejar la voz, su gestión y presencia corporal ante la cámara. Corrección postural, relajación y expresión del movimiento. A4 Comprender las características del espacio, el concepto escenográfico y sus elementos en la dramaturgia del contexto visual con gesto y acción. (*)	R3 A nivel individual los miembros del grupo de innovación disponen de recursos de gestión con entes externos que enriquecen el proyecto. Por otro lado, *ABP MOJO. Edición II* aportará las bases de arranque del proyecto a través de la formación con expertos y sesiones de trabajo de especialización técnica.	IL6 Conocer el funcionamiento de los dispositivos utilizados. El desarrollo del proyecto supone el ejercicio de una producción audiovisual real para los alumnos y la aplicación de la innovación tecnológica actual a la metodología del trabajo logrando una mayor cualificación profesional (ya sea en la emisión como en la recepción del contenido).
OE4 Promover la creación de recursos educativos digitales de calidad y gran impacto en el aprendizaje fomentando su puesta en abierto. Distribuye procesos creativos.	A5 Conocer el valor del NFT como activo digital en el proceso de creación informativa y como recurso de innovación docente en el aula. (*)	R4 Para esta parte al ser un proyecto basado en el uso MOJO y dispositivos móviles hay materiales de los que la universidad carece. Muchos vendrán cubiertos por los laboratorios audiovisuales de los dos Campus implicados (Fuenlabrada y Vicálvaro) como son micrófonos, maletas de luces o sesiones puntuales en plató, pero otros específicos de la tecnología MOJO se solicitan.	IL7 Dominar las tensiones y los problemas del ámbito de la comunicación siendo capaces de desarrollar habilidades conectivas. La memoria textual-visual-sensorial, así como la exploración individual de las capacidades creativas aplicadas a los mecanismos laborales a nivel del ejercicio individual o grupal.

(*) Para aquellos estudiantes que necesiten una adaptación curricular no significativa las metodologías se ajustarán al nivel competencial para favorecer el desarrollo de los mismos teniendo en cuenta los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. En cada tema hay actividades de diversa naturaleza y de distinta complejidad. Se elegirá el ritmo de aprendizaje y qué actividades son más convenientes, tanto a nivel individual como colectivo, según el tipo de alumnado. Para casos específicos se tendrá en cuenta las directrices marcadas por los organismos competentes contemplando todas las acciones necesarias que mejoren la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVO GENERAL	Utilización, creación y difusión de recursos (tecnológicos, materiales y/o espaciales) en torno a la creación de piezas con dispositivos móviles sobre la empleabilidad y sus competencias en comunicación sobre la variante social de la diversificación de puestos y sus singularidades.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACCIONES (descripción y metodología aplicada)	RECURSOS (tecnológicos, materiales, espaciales y humanos)	INDICADORES DE LOGRO (ítems que se van a evaluar)
OE1 Fomentar el buen uso de las tecnologías digitales y los recursos educativos en abierto en la docencia y el aprendizaje.	A1 Favorecer el encuentro entre profesores y profesionales de diferentes campos para mejorar la enseñanza audiovisual móvil informativa a nivel práctico *(ABP MOJO. Edición II)* compartiendo la práctica educativa para mejorar el nivel y las estrategias de enseñanza y evaluación enriqueciendo diferentes áreas de conocimiento. (*)	R1 Para la puesta en marcha de *ABP MOJO. Edición II* ya contamos con la aprobación de la actividad (en listado provisional a fecha de edición) de la Convocatoria de Ayudas a Congresos, Jornadas y Seminarios 2022 del Vicerrectorado de Extensión Universitaria para sufragar esta parte.	IL1Conoce el modelo y lo sitúa en su contexto histórico. IL2 Conoce los principales procesos de formación y sabe describir los principales tipos. IL3 Aprendizaje por descubrimiento: los alumnos no aprenden de forma pasiva sino que la información que buscan la descubren en diferentes fases orientadas por el profesor implicado.
OE2 Motivar el uso del Aula Virtual y de las diferentes herramientas que la URJC pone a disposición de la docencia.	A2 Se fomenta entre los estudiantes el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje de servicio (APS) a través de la investigación y la ejecución de proyectos audiovisuales. (*)	R2 Los recursos son suministrados por la propia universidad con lo que no conllevan costes. Uso de las plataformas de cada asignatura, MyApps y URJC app (versión 6.12.1)	IL4 Valora la importancia del conocimiento de las bases y sus aplicaciones. Interpreta los diferentes niveles de organización en el ser humano buscando la relación entre ellos. IL5 Reconoce la importancia y distingue los componentes escuchando con atención las explicaciones.

Fuente: Elaboración propia

De entre los aspectos que se prioriza encontramos la diferencia entre género y formato y la forma en que éstos se incluyen en procesos informativos o de entretenimiento a la hora de crear un perfil dentro de dicha carta de presentación.

FIGURA 2. *Género y Formato audiovisual como carta de presentación*

Los géneros informativos Generalmente son programas con periodistas y el empleo de una serie de recursos visuales, packs gráficos, escenografía y música. Se caracterizan por la velocidad y simultaneidad; y se estructuran en secciones. Los programas de información suelen ser: **Noticieros, Entrevistas, Debate, Documentales periodísticos** y son de consumo masivo

- Un género es el CONTENIDO del producto audiovisual
- Un formato es la FORMA del producto audiovisual

El entretenimiento basa sus contenidos en cuatro conceptos: la sorpresa, el humor, el sentimiento y la emoción. La emoción permite crear implicación del espectador; los sentimientos crean vínculo; el humor y la sorpresa crean expectación. En esta categoría, encontramos programas como: **los magazInes, los concursos, los "realItys shows".**

La ficción se basa en la continuidad y el montaje suelen seguir las mismas pautas que en la tradición narrativa cinematográfica, ya que es este su origen, pero adaptado a la pantalla de tv. Los programas de ficción generalmente tienen un ritmo más rápido, planos más cortos y ritmo más ágil que una película. Este formato incluye: **las novelas y las series de ficción.**

Fuente: Elaboración propia

En un primer nivel se establecen las bases fundamentales conociendo cuáles son los formatos que más se demandan y cuáles son sus claves de elaboración. una vez aprendido dichos fundamentos se procede a aplicar un proceso complejo tal y como se muestra en la siguiente figura.

FIGURA 3. *Proceso de elaboración del proyecto*



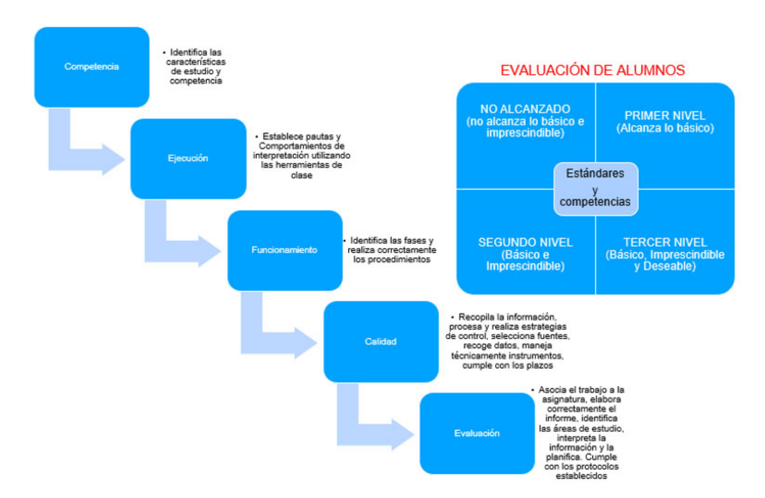
Fuente: Elaboración propia

Para la realización de la primera fase el alumno conseguirá identificar los elementos más importantes en el panorama mediático español pudiendo establecer diferencias entre medios, soportes y profesionales. De esos conocimientos podrá seleccionar aquellos profesionales que considerará sus referentes para seguir un estilo en la comunicación. Una vez seleccionado el ámbito de acción concreto identificamos a aquellos profesionales para aprender cómo gestionar la marca de autor (Gómez. 2001: 123) y recorrer su actividad hasta el momento actual en el que se encuentra. Analizamos las posibles tomas de decisión, las formas de presentarse al público y su gestión reputacional como periodista.

En una primera fase se contempla la reunión de equipos coordinados por el profesor responsable de la asignatura que tras el primer encuentro define los objetivos del subproyecto, distribuye el trabajo y elabora de forma conjunta con el equipo la escaleta de la pieza que corresponde. Para la elaboración de cada pieza se constituyen equipos creativos compuestos por alumnos que desempeñan las figuras de realizador, productor-periodista y guionista-redactor. Durante la puesta en común de la escaleta se avanza en la definición y concreción de posibles contenidos a gestionar con su tratamiento visual en las diferentes plataformas.

Este proceso se ve reflejado como una evaluación continua que afecta no solo a la evaluación de la asignatura responsable sino también una aplicación práctica en la mejora curricular del personal implicado.

FIGURA 4. *Ítems de evaluación*



Fuente: Elaboración propia

Tal y como se muestra en la figura anterior, cada fase contempla dos criterios y la última cierra el ciclo con el gráfico. Este seguimiento no es lineal ya que habrá alumnos que tengan más facilidad para la ejecución de las diferentes fases mientras que otros necesiten de más tiempo.

4. RESULTADOS

La aplicación práctica de este proyecto se encuentra en desarrollo ya que su implementación completa se dará durante el curso 2022/2023 elaborando un calendario de reuniones con el Grupo de Innovación para atender las necesidades del alumno en cada asignatura y planificando los módulos acorde con las guías docentes de cada asignatura estableciendo reuniones periódicas para evaluar el seguimiento a través de un análisis cualitativo bimestral que permita al menos dos reuniones por cada cuatrimestre para poder implementar posibles modificaciones en la programación y analizar los resultados académicos finales para la elaboración de la memoria final que se concrete en propuestas de mejora para acciones futuras.

Esta adecuación se traduce en una innovación muy fuerte en recursos educativos en abierto y de enseñanza virtual ya que los resultados se ponen a disposición de la comunidad universitaria a través de los

campus virtuales y las páginas web del proyecto fomentando iniciativas de mentoría pedagógica dirigidas a asesorar la práctica docente de profesores e incluso implementando acciones de gamificación en la docencia de asignaturas concretas.

Por otro lado, el uso de herramientas movibles y digitales permiten salvar las barreras del espacio físico y temporal que implica un aula física por lo que pueden incluir a un mayor número de alumnos tanto internacionales como de distinta diversidad y al estar muy familiarizadas con las herramientas estas nuevas generaciones se pueden adaptar fácilmente a las necesidades informativas del momento.

Del mismo modo al integrar nuevas tecnologías con el desarrollo de proyectos y retos en el aula se permite facilitar la colaboración Inter facultativa e Inter universitaria.

Para la evaluación del éxito se han establecido las siguientes acciones: realizar encuestas de satisfacción y evaluación de los alumnos sobre la metodología de retos y la realización de informativos, así como comparar los resultados entre diferentes generaciones de alumnos evaluando la calidad de trabajos presentados a la hora de alcanzar los retos propuestos.

5. DISCUSIÓN

La contribución de las Ciencias de la Información a la competencia social y ciudadana está ligada, en primer lugar, al papel de la ciencia en la preparación de futuros profesionales de una sociedad democrática para su participación en la toma fundamentada de decisiones que son importantes para comprender la evolución de la sociedad en épocas pasadas y analizar la sociedad actual con la configuración de la transmisión de las ideas e informaciones que la naturaleza pone en juego de un modo específico en la construcción del discurso, dirigido a argumentar o a hacer explícitas las relaciones, que sólo se logrará adquirir desde los aprendizajes de estas materias.

En la medición de eficacia se hace énfasis en el proceso de aprendizaje, la presentación del trabajo, el proceso de distribución y difusión del

contenido, así como la previsión de posibles variables que puedan ocurrir en el tiempo. Dicha previsión se materializa en la creación de un cronograma con la distribución teórica y práctica del trabajo facilitando la reflexión del contenido teórico en el tiempo y la entrega de cada una de las fases con los correspondientes materiales y recursos que tienen como objetivo la elaboración de cada una de ellas conociendo los criterios que afectarán a su evaluación final.

Aun cuando la principal consecuencia es un aumento de la carga de trabajo para el profesor, la experiencia en el tiempo da como resultado que el alumno esté más interesado y es consciente del mundo en que se adentra.

6. CONCLUSIONES

La posibilidad de realizar este tipo de proyectos dónde, sobre una base teórica, hay una fuerte aplicación práctica que desemboca en una acción empresarial son buenos puntos de arranque para establecer nuevas tendencias en la innovación docente sobre todo cuando entran en juego diferentes ámbitos de aplicación.

Este tipo de actividades, que complementan la vida universitaria por otro lado, sirven para ver los mismos temas desde diferentes ópticas enriqueciendo todo el proceso. Es de esperar que conforme se avance en este tipo de prácticas se descubran nuevos ámbitos de investigación o incluso de especialización y que a su vez también vuelvan más compleja la actividad comunicacional y el ejercicio del periodismo.

La rueda por tanto girará en el tiempo ya que a su vez esto obligará a profesionales cada vez más preparados y profesores que enseñen a esos profesionales cada vez más especializados. Aun así no se debe de perder de vista el norte del fundamento básico de lo que significa ser periodista: responsable con uno mismo y voz para los más desfavorecidos.

8. REFERENCIAS

COMOJO Gid-65. Grupo de Innovación Docente sobre periodismo en contenido móvil. Disponible en https://gestion2.urjc.es/pdi/grupos-innovacion/comojo

Fidler, R. (1997). Mediamorphosis: Understanding New Me-dia. Journalism and Communications for a New Centu-ry. Pine Forge Press

Gómez, R. (2001): Análisis de la imagen: estética audiovisual. Madrid, Ediciones del Laberinto

Hidalgo, T.; Herrero, J. y Segarra, J. (2020). Comunicación, periodismo y publicidad: Retos profesionales en tiempos de crisis. Madrid: Fragua.

López, X. (2018). Panorama y desafíos de la mediación comunicativa en el escenario de la denominada automatización inteligente. El profesional de la Información, 27(4), 725-731.

Oncina, O. (2018). Mojo: «El periodismo móvil no es una moda» (Urbano García). Disponible en https://eltalleraudiovisual.com/mojo-periodismo-movil/Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. Revista de Filosofía, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba

Sandulescu, A. (2022). Análisis en torno a la simbiosis periodismo y tecnología: panorama de aproximación en la investigación española" en Alejandro Barranquero. Nuevos y viejos marcos teóricos, metodológicos e institucionales en la investigación en comunicación. Dykinson. En edición.

Sandulescu, A. (2023). Coord. Periodismo MOJO manual del periodista móvil y ciudadano. Editorial Fundamentos. En edición.

Singer, J. (2018). Transmission Creep: Media Effects Theories and Journalism Studies in a Digital Era. Disponible en https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/14728/1/ (19/07/2021).DELEUZE, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa

Soengas, X., Rodríguez, Al y Abuín, N. (2014). LA situación profesional de los periodistas españoles: las repercusiones de la crisis en los medios. Revista Latina de Comunicación Social, 69, 104-124Bhabha, H. (2002). El lugar de la cultura. Manantial

Zurita, J., Serrano, J. y Gil M. (2018). Comunicación periodística ante los nuevos retos. Barcelona: Gedisa

SECCIÓN II

INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

CREANDO ENTORNOS INCLUSIVOS: HUERTITA INCLUSIVA

ANA BELÉN SÁNCHEZ GARCÍA
Universidad de Salamanca
ROCÍO GALACHE IGLESIAS
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La Unidad inclusión y apoyo a la discapacidad del Servicio de Asuntos Sociales, gestiona el mantenimiento y la coordinación del proyecto “la Huertita Inclusiva del Servicio de Asuntos Sociales”. Pretende crear un espacio donde permitir la interacción entre estudiantes, con o sin necesidades específicas de apoyo educativo, con colectivos externos a la Universidad como colectivos en riesgos de exclusión social (personas migrantes, con algún tipo de adicción, o entidades que conforman la Mesa de Salud del Ayuntamiento de Salamanca). De esta forma se trata de sensibilizar y eliminar prejuicios fomentando una actitud positiva.

La huerta inclusiva es una herramienta que la encontramos dentro de los modelos de educación participativa e integradora. Su finalidad es dar visibilidad a todos los colectivos minoritarios en riesgo de exclusión social, creando cohesión y vínculos entre los distintos grupos sociales, estimulando un conocimiento del entorno, un intercambio de valores e información. Desde 2019 se ha utilizado esta herramienta en el SAS para trabajar las desigualdades de estos grupos minoritarios en la universidad, aunado a individuos de distintas edades, etnias y capacidades, creando de manera conjunta y sostenible lazos entre los grupos sociales.

Para una comprensión global de la huertita inclusiva como herramienta se expondrá cómo es una educación inclusiva e integradora, factores que la hacen posible y el origen de esta misma. A lo largo de este ensayo se

presenta también la elaboración y pautas procesan para llevar a la práctica y qué resultados ofrece.

En efecto, los centros, utilizando diferentes instrumentos y estrategias, ponen en marcha iniciativas con diferentes temáticas, pero compartiendo valores como los que fundamentan el Índex están contribuyendo a la transformación de los centros educativos para responder a todos los alumnos y alumnas con equidad, a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reduciendo, por tanto, la exclusión, dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005). El conocimiento, difusión y coordinación entre estas iniciativas puede contribuir, sin duda, a la construcción de un marco de actuación que sirva de creación de alianzas, inspiración, aliciente u orientación a aquellos comprometidos con una educación de calidad y equidad, como hemos insistido anteriormente.

Es necesario complementar el esfuerzo que se realiza dentro de los centros educativos para emprender procesos de mejora que garanticen una educación de calidad para todos los estudiantes, con otros que deben ir dirigidos a establecer redes de apoyo entre escuelas, así como lazos con las comunidades en la que se encuentra cada centro. El trabajo llevado a cabo en los centros debe estar, a su vez, imbricado en desarrollos de carácter local encaminados a construir un sistema educativo más equitativo, lo que se constituirá en sí mismo en una estrategia más eficaz y sostenible para hacer frente a desigualdades sociales amplias (Simón y Echeita, 2013). Como insisten Murillo y Krichesky (2015), la finalidad última de los procesos de cambio escolar debe ser la consecución de una sociedad más justa. En definitiva, la educación inclusiva no es una innovación educativa sin más, es una cuestión de valores, un ámbito en el que los desacuerdos también son frecuentes. Cómo actuamos refleja nuestras ideas acerca de cómo entendemos el mundo (así, por ejemplo, el cambio climático es una amenaza a nuestra idea de cómo queremos vivir y es algo que nos implica a todos), sobre a quiénes escuchamos o prestamos atención y a quiénes ignoramos y sobre cómo están organizadas nuestras instituciones (Ballard, 2013) (Guía Para Una Educación Inclusiva, 2015).

1.1. Educación Inclusiva

El origen de una conciencia social en el terreno de la educación inclusiva surgió en 1990, en la conferencia de Tailandia. En esta ocasión, la Unesco incide sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos y especialmente en el derecho a la educación. Se le da un lugar a la educación especial, y a los determinados grupos sociales minoritarios, antes invisibilizados. Podemos extraer algunos de los principios fundamentales explicados/mostrados en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (1990).

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional; Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social, Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo, Constatando que, en términos generales, la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos, y Reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío, proclamamos la siguiente Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Declaración Mundial de Educación).

Se puede comprobar que, ha habido un tiempo de adaptación donde la educación tradicional de forma paulatina ha quedado obsoleta en vista a los valores que ofrecía. Con el paso del tiempo valores educativos antiguos que no se adhieren al modelo inclusivo, se han ido adaptando para la correcta integración e inclusión de todas las personas con derecho a la docencia. Éste ha sido un proceso tardío y gradual de adaptación al desarrollo social. A raíz de esto, han surgido varias representaciones o inquietudes que nos aportan soluciones a la hora de dar una educación

completa e inclusiva. De modo que se ha ido adaptando han ido surgiendo nuevas definiciones para abordar el fenómeno de una educación inclusiva. Para Infante (2010), el origen del concepto y las prácticas de inclusión educativa se ubican en los movimientos sociales que pugnaron por los derechos de las personas con discapacidad. "Se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta nueva significación, abriendo espacios a nuevas subjetividades y a las intersecciones de sus marcadores (ej., discapacidad, etnia, género, entre otras)". Así, de forma paulatina, tanto el concepto como las prácticas se han ido acercando al reconocimiento de la diversidad en los sistemas educativos regulares y, además, los múltiples procesos de aprendizaje y una buena construcción de identidades.

Para Frandsen (2014), la falta de comprensión de estos múltiples lenguajes y símbolos a los que acceden los jóvenes puede abrir brechas y exclusión en el aprendizaje. De ahí la relevancia de articular la cultura escolar con las culturas de los jóvenes, ya que, con frecuencia, se muestran distantes e incluso en tensión (Feixa, 2010), lo cual dificulta el entrecruce de la experiencia escolar con "las perspectivas de los estudiantes en cuanto a sus dimensiones emocionales y experienciales desarrolladas en su cotidianidad" (Gutierrez-Castro, 2015). Para Murillo y Krichesky (2015), el enfoque de eficacia escolar se concentra en ciertos elementos escolares que repercuten en el aprendizaje y, de manera equivalente, el movimiento de mejora de la escuela destaca la importancia de promover y sostener cambios que ejerzan un impacto efectivo al interior de las aulas. En aras de conjuntar ambos enfoques, surge el de mejora de la eficacia escolar, en el cual no solo se interviene en aquellos elementos escolares que repercuten en el aprendizaje, sino en los procesos de cambio y en la apropiación de estos por las comunidades escolares.

Para otros autores anteriores las definiciones sobre educación inclusiva están más centradas en la cultura escolar, El constructo de culturas escolares ha tenido un peso importante en el enfoque de eficacia escolar. Cabe señalar que este enfoque surgió en franca contraposición al reproductivismo educativo, el cual señala que las escuelas perpetúan cierto statu quo del orden social y un sistema de dominación hacia los sectores populares, Lobato y Ortiz (2001) exponen el constructo de cultura escolar en su

definición: “El contenido de la cultura escolar está definido por las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, mientras que a la forma corresponden los modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esas culturas”.

El famoso informe Coleman de la década de los sesenta es un claro ejemplo de esta mirada pesimista y desesperanzadora sobre el papel de la educación y las escuelas para atajar las desigualdades. Frente al reproductivismo, el enfoque de eficacia escolar se concentra en el análisis de los factores escolares que permiten elevar el “valor añadido” de la educación desde las prácticas escolares (López, 2005).

Otros autores como Fernandez (2004) ponen énfasis en el análisis en la eficacia de las escuelas y las implicaciones políticas educativas; concluye que la contribución más relevante del estudio sobre las escuelas eficaces ha sido el cambio provocado en nuestras formas de comprender y gestionar las escuelas, ya que existe evidencia de que factores escolares hacen diferencia entre los sectores más pobres, en especial las prácticas pedagógicas de los maestros y el liderazgo de los directores como gestores de climas organizacionales colaborativos y orientados al logro educativo. Las culturas escolares son entendidas para Aguilera, García, Huerta, Muñoz y Orozco (2007) como: “un sistema estructurador de la práctica que da lugar a que los agentes actúen de cierta forma, perciban, aprecien y evalúen las acciones de los demás miembros”. Por lo que para llegar al objetivo de tener una educación inclusiva total necesitamos de una cultura inclusiva que oriente u desarrolle estas ideas.

Para Gutiérrez-Ortega, Martin-Cilleros, Jerano-Ríos (2018), centros educativos inclusivos “deberán promover culturas basadas en valores inclusivos, en el trabajo multidisciplinar, en una visión compartida y en la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor del centro” (p. 14). Sin embargo, el cambio de las culturas escolares hacia la inclusión no resulta una empresa sencilla; por ello, se requieren cambios paulatinos que trastocan las prácticas cotidianas de las comunidades escolares/universitarias.

Para Labajos, Gallego y Lago (2012), una cultura escolar inclusiva reconoce y valora la diversidad del alumnado. Estas autoras describen una

serie de pautas en el marco de la inclusión de jóvenes migrantes que bien pueden aplicarse a los jóvenes en general: contar con un plan de acogida que integre tanto a los alumnos como a sus familias; facilitar que los alumnos conozcan las instalaciones, horarios, normas del centro y códigos que rigen los intercambios sociales; realizar actividades que promuevan el conocimiento entre compañeros; favorecer valores de empatía y solidaridad contrarios a conductas de discriminación, racismo y xenofobia; organizar al centro educativo y sus apoyos para que los estudiantes utilicen en la medida de lo posible todos los recursos ordinarios; dar seguimiento continuo de cada alumno. Como observamos, dichas pautas se sustentan en el reconocimiento, la participación, el trabajo colaborativo y la generación de culturas escolares que favorezcan el sentido de pertenencia y la creación de auténticas comunidades.

En síntesis, una cultura inclusiva favorece el aprendizaje, construye comunidad y fortalece el sentido de pertenencia, la colaboración y el propio tejido social que trasciende el ámbito escolar. El cuidado, el respeto, la ayuda, las altas expectativas, la participación y la eliminación de cualquier tipo de exclusión son principios nodales de culturas inclusivas.

1.2. Modelo Índex

En cuanto a elementos de la educación inclusiva encontramos un instrumento de autoevaluación que ayuda a las escuelas a reflexionar sobre su práctica educativa, con el fin de hacer avanzar el pensamiento y la práctica hacia medidas más inclusivas (Ainscow, 2001). Lo que es conocido como índex, Los autores de esta herramienta son Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000, en el Reino Unido. Esta herramienta sustenta el trabajo colaborativo del sector educativo dirigido a mejorar las metas del estudiantado. El método trata de pautas que permiten organizar un proceso de autoevaluación e ir guiando a las instituciones a una educación más inclusiva a través de la investigación-acción. De esta manera se pondrán en práctica ciertas programaciones y métodos de aprendizaje distintos a los tradicionales, se investigara acerca de las necesidades aún no cubiertas a todas los y las estudiantes se establecerá una metodología de enseñanza y se llevará a cabo para ver qué información se obtiene.

El índex integra tres dimensiones de análisis e intervención: culturas, políticas y prácticas de una educación inclusiva. Entendemos por culturas inclusivas aquellas que promueven comunidades seguras, acogedoras, colaboradoras, donde cada integrante es valorado y se fomentan altos niveles de logro, para lo cual se ponen en juego valores inclusivos que permean las actividades de todos los agentes que participan en las comunidades. Las políticas inclusivas aluden a que, en todo proceso de innovación, e incluso de toma de decisiones, se fije como meta mejorar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. Finalmente, las prácticas inclusivas se refieren a la concreción de la cultura y las políticas inclusivas en la participación, el reconocimiento y en el aprendizaje del estudiantado en todos los espacios escolares.

En todo caso, esa finalidad debe estar vinculada a la transformación profunda de los sistemas educativos de modo que, en todo contexto educativo (independientemente de si hablamos de educación formal o no formal), se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos y alumnas, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad (Puig Rovira, 2012). Destacamos tres elementos centrales interrelacionados en la concreción en el desarrollo de ese complejo proceso: inclusión como proceso de incremento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y reducción de la exclusión (tanto en la escuela como en la comunidad); inclusión como proceso de transformación y construcción de espacios y sistemas (procedimientos, políticas, leyes), que promuevan esta participación y que, por tanto, incrementen su capacidad para responder a la diversidad garantizando la equidad y, por último, inclusión como el proceso de llevar a la acción los valores que la sostienen.

1.2.1. Integración en la educación

La educación inclusiva es un proceso polifacético que parte de la necesidad individual de sentirse reconocido, tomado en consideración el grupo de referencia (Echeita y Domínguez, 2011 y Puig et al, 2012). Sin embargo, no solo debe entenderse la inclusión como un sentimiento de pertenencia, sino que su importancia radica en la preocupación por un aprendizaje de calidad y acorde a las capacidades del alumnado,

cuestionando qué procesos son los que revierten de manera positiva facilitando una aprendizaje significativo y el rendimiento escolar (Echeita, 2008 y 2013a). López Melero (2012) clasifica estas barreras que dificultan la participación, la convivencia y el aprendizaje en tres: políticas (normativas contradictorias), culturales (conceptuales y actitudinales) y didácticas (enseñanza-aprendizaje).

En palabras de Echeita (2008) "el resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él" es decir, la inclusión educativa es una responsabilidad colectiva y por tanto precisa de la participación de todos los responsables que la constituyen: padres, docentes, equipos políticos e investigadores.

Como recoge Muntaner (2014), uno de los aspectos principales de los que depende que el proceso de enseñanza aprendizaje sea inclusivo depende de la actitud del profesorado hacia la heterogeneidad del aula. De hecho, cuando el profesorado asume y acepta la existencia de individuos diferentes, con necesidades diferentes, es cuando se comienza a atender a la diversidad y a reducir todas las formas de exclusión social (Gómez, 2005). Así pues, la actitud del profesional va a depender de cómo esté integre, acepte o comprenda el concepto de diversidad y de cómo esto influye en sus expectativas hacia cómo el alumnado debe aprender, mermando o incentivando tanto la autoestima como la motivación del alumnado (Arnaiz, 2002 y Sales, Moliner, Sanchis, 2001). Además de la actitud, Muntaner (2010) advierte que el docente debe estar abierto al cambio metodológico y organizativo, y predispuesto a la búsqueda de alternativas a sus prácticas docentes.

El profesional debe ajustar, por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características del alumnado, adecuando los apoyos necesarios y los recursos organizativos disponibles (Pujolás, 2001). Es esta manifestación interna y propia del individuo competente la que le permite comprender y actuar en un contexto dado, aunque precise la adaptación de los medios y recursos que sean necesarios (Cáceres, Aznar, Hinojo y Alonso, 2009).

Perrenoud (2004) define trabajo en equipo como una cooperación intensiva profesional basada en un consenso para llevar a cabo un proyecto

común, aunque rescata en primera instancia que el trabajo en equipo supone a nivel individual una adquisición de competencias entre las que se encuentra admitir la cooperación como un valor profesional. Estas capacidades o habilidades toman relevancia en la definición de trabajo en equipo aportada por Barraycoa Martínez y Lasaga Millet (2010), en la que el trabajo en equipo se concibe como la capacidad de formar parte de un grupo de trabajo para lograr un mismo fin.

La regulación de conflictos es una competencia ligada al trabajo en grupo, puesto que el conflicto se produce tras una divergencia de opiniones. Los conflictos son la fuente de enriquecimiento ya que la confrontación sobre la acción genera diferentes posturas por las que comenzar a emprender, por lo que se podría afirmar que el conflicto en sí no es un concepto peyorativo, sino un primer paso para la resolución positiva (Perrenoud, 2004).

En definitiva, la importancia del trabajo realizado se plasma en la conexión encontrada entre las competencias desarrolladas y los principios fundamentales de la educación inclusiva como son: presencia, participación y progreso (Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Domínguez, 2011; Arnáiz, 2012; Echeita, 2013b y Muntaner, 2014

2. OBJETIVOS

- Emplear la Huerta como apoyo terapéutico
- Establecer vínculos entre las personas
- Fomentar las actitudes de respeto
- Desarrollar una educación sostenible, primando por el medio ambiente
- Crear un espacio agradable, motivador e inclusivo para que haya una participación colectiva
- Recuperar prácticas tradicionales (como la siembra) implicando a personas con una perspectiva intergeneracional
- Desarrollo de la comunicación y un acercamiento a la naturaleza.

3. METODOLOGÍA

La huertita inclusiva es una herramienta que nos facilita la inclusión e integración de todos sus componentes, dentro de los entornos educativos nos proporciona la información necesaria y concreta de cada institución como es la realidad física, sabiendo de qué recursos e instalaciones se disponen. Es importante la figura del maestro/educador que enfrenta el reto de encontrar nuevos y estimulantes escenarios o recursos para desarrollar su labor docente, haciendo que los aprendizajes de contenidos y habilidades o la promoción de actitudes sean adquiridos de manera natural a través de la interacción activa del alumnado con su entorno inmediato para de esa manera hacer que los aprendizajes resultantes puedan calificarse de significativos.

(CAP) son grupos de personas que comparten una inquietud que les lleva a desarrollar un aprendizaje a medida que interactúan. El conocimiento se produce a partir de la interacción y participación orientada hacia el aprendizaje de los miembros de la comunidad, partiendo de la experiencia y saberes del grupo y apoyándose de saberes y experiencias externos que se consideren relevantes.

Las Huertas Urbanas Comunitarias ofrecen la oportunidad de poder trabajar con la tierra y practicar la jardinería en espacios públicos de la ciudad. El trabajo con el huerto es una actividad ociosa, creativa y productiva que debería estar accesible a todas las personas. Las CAP lo definen como espacios públicos que promueven la convivencia, facilitan el trabajo en equipo y la autogestión de todas las personas alrededor de un proyecto de huerto urbano. Personas de diversidad funcional, diversidad sensorial, abordarlo desde un enfoque intergeneracional y multicultural.

Cada huerta/huerto propone aquella temática que se adecua más a su carácter e intereses a partir de la cual incrementar la "inclusividad". La Comunidad diseña estrategias que facilitan mediante el desarrollo de una jornada de detección, "jornada de Huertas abiertas", recabar la información necesaria para identificar y conocer aquellos aspectos que suponen una limitación o son percibidos como impedimentos por las personas participantes, aquellos otros que se deben potenciar, etc.

Posteriormente, en reuniones de valoración y evaluación, se proponen alternativas que mejoren la inclusividad del “Huerto anfitrión” y sirven de orientación y modelo para el resto de huertos. Finalmente este aprendizaje se recopila y se divulga mediante el Manual con el objetivo de que los huertos comunitarios puedan disponer de una herramienta útil para mejorar la inclusión.

La recogida de información se da a través de reuniones preparatorias, “jornadas de huertas abiertas”, reuniones y divulgación de la información recogida.

Fase 1 (“Comenzando”):

ponerse en marcha, constituir un grupo de planificación que incorpore a representantes de los diferentes colectivos, tratando de reflejar la realidad del centro, encontrar los apoyos o “amigos críticos” (Escudero, 2009) que nos ayuden, trabajar de una forma inclusiva, asegurarse de que todos los miembros se “ponen en situación”, llevar a cabo un registro de todo lo que se hace, revisar los indicadores y preguntas del Index que nos ayudarán a buscar evidencias y promover la reflexión, facilitar la participación de los diferentes miembros del grupo en espacios para dialogar sobre los valores, desarrollar un lenguaje común (qué entendemos por inclusión, barreras, recursos y apoyos para la diversidad, etc.), revisar qué está contribuyendo a introducir cambios y mejoras en el centro en ese momento, valorar la posibilidad de integrar los diferentes proyectos o iniciativas que se están llevando a cabo en el mismo y, por último, identificar y hacer frente a las barreras que puedan limitar la utilización del Index.

Fase 2 (“Descubriendo juntos”):

informar, sensibilizar, motivar a la comunidad educativa sobre el Index, crear espacios para explorar las ideas del equipo educativo y de los miembros de las distintas instituciones, de los estudiantes y los padres o tutores, así como de diferentes miembros de la comunidad local, identificar y negociar las prioridades de mejora con el fin de elaborar un plan en esta dirección, integrar las consultas a los diferentes colectivos en la dinámica diaria. En relación con este último aspecto, un objetivo

importante, cuando el primer ciclo de consultas haya finalizado, deberá ser tratar de asegurar la sostenibilidad del proceso de participación de toda la comunidad educativa en la planificación de las mejoras.

Fase 3 ("Elaborando un Plan"):

delimitar las prioridades de mejora y realizar una planificación de las mismas a partir de las evidencias obtenidas en las fases anteriores, que se recogerá en un documento de uso común. En este plan de mejora será necesario concretar las prioridades identificadas en las diferentes dimensiones y secciones analizadas. Las prioridades deberán ser negociadas y consensuadas con los diferentes miembros de la comunidad escolar. Además, para realizar esta concreción se deberán tener en cuenta las ya recogidas en el plan de mejora escolar existente de forma previa pues, como se insiste en el Index, todos los proyectos y planes del centro deben contribuir a su desarrollo inclusivo. En este plan y en cada prioridad finalmente acordada, se deberá hacer constar qué se hará, la temporalización, los recursos necesarios, las responsabilidades que deberán asumir cada uno de los implicados, su repercusión en términos de formación del profesorado, así como los indicadores de evaluación.

Fase 4 ("Pasando a la acción"):

poner en marcha las acciones propuestas para responder a las prioridades y facilitar su mantenimiento, pues para la construcción de culturas más inclusivas se requieren actividades que deben ser continuas. Para mantener ese compromiso hay que implicar de forma activa en la puesta en marcha de los cambios al profesorado, equipos directivos, estudiantes, familias, miembros de las distintas instituciones participativas…, las resistencias y dilemas formarán parte del este proceso (Norwich, 2008) y el diálogo igualitario entre todos los implicados (Flecha, 2009) será estratégico para facilitar la introducción y el mantenimiento de estas mejoras.

Fase 5 ("Revisando los avances"):

revisar y celebrar los progresos, lo que supone, por ejemplo, registrar los ajustes en los planes de mejora, evaluar lo logrado, elaborar un

informe de avances que puede hacerse público para toda la comunidad educativa, informar de forma periódica a los diferentes miembros de la misma de los progresos, continuar "escuchando" en especial a los que tiene menos oportunidades de que sus voces sean oídas, si es posible compartir los avances con otras instituciones, crear espacios para que los diferentes colectivos puedan intercambiar sus experiencias, etc. Además, como tarea imprescindible, el grupo de planificación deberá reflexionar sobre el trabajo llevado a cabo Finalmente, sería necesario considerar los próximos pasos a dar lo que, en realidad, supondría comenzar el proceso (según el centro podría ser el inicio de la Fase 2). No olvidemos que la finalidad última de todo este proceso es facilitar la introducción de acciones específicas sostenibles que promuevan la inclusión.

3. TRABAJO EN EL HUERTO: ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HUERTO

En el 2021 se invitó a participar a personas mayores del programa de Acercamiento Intergeneracional (7 personas) y a las asociaciones que trabajan en el ámbito de la discapacidad, la salud mental y en el ámbito de colectivos en riesgo de exclusión de la ciudad de Salamanca (48 entidades). A estos grupos se suman estudiantes universitarios (32 personas). Durante el año 2021, se han realizado distintas acciones, de formación, de preparación y limpieza del huerto, de siembra, mantenimiento y recolección. Se ha tenido en cuenta el calendario de siembra apoyado con una profesional agrónoma y un estudiante de Grado en Ingeniería Agrícola, que ha ido guiando todos los pasos en el huerto. Se ha trabajado de forma ininterrumpida, hasta diciembre de 2021.

Se invitó a participar a las asociaciones que trabajan en el ámbito de la discapacidad en la ciudad de Salamanca, sumándose de esta forma al proyecto personas que debido a sus circunstancias no les resulta tan factible el acceso a la universidad, colaborando así junto a los estudiantes personas con discapacidad intelectual, síndrome de Down, parálisis cerebral y problemas de salud mental.

4. RESULTADOS

Tras la jornada, aumentó la motivación e implicación de gran parte de los integrantes del proyecto y la dirección del centro donde está ubicado el huerto. Además, se realizaron varias mejoras en El diseño del espacio: la nivelación del suelo y la transformación del perímetro vallado en un seto de aromáticas para mejorar la visibilidad y el acceso a la huerta.

Objetivo: La idea de esta sesión fue diseñar actividades para que estos espacios sean abiertos y accesibles a la infancia; un lugar donde los niños y las niñas puedan aprender de otros colectivos de su entorno próximo, de los beneficios de una alimentación saludable y ecológica, el cuidado de un huerto y sus necesidades, las especies de flores y plantas que existen en su entorno, y, por supuesto, disfrutar y divertirse haciendo huerto.

El proyecto va dirigido a todos los grupos de edad (personas mayores, menores, universitarios) y personas en riesgo de exclusión social (personas con discapacidad, extranjeros, personas que han estado en prisión, personas con VIH…). Los productos (tomates, acelgas…) se los quedan los propios participantes ya que son ecológicos y no se usan productos químicos.

4.1. DISEÑO DEL ESPACIO.

Suelo bien nivelado, transitable por personas con movilidad reducida, libre de obstáculos que facilite el acceso, la estancia y el tránsito en el espacio. Bancales y contenedores en altura, diseñados para facilitar el trabajo simultáneo de personas con diferentes necesidades: físicas, sensoriales, intelectuales, intergeneracionales, etc. Incorporando aquellos apoyos: plataformas móviles o rampas que permitan apoyo a personas con mayor dificultad de acceso, que no limiten el campo visual y faciliten la comunicación, etc. Herramientas adaptadas. Más ligeras y ergonómicas, adaptadas a las distintas necesidades de los participantes (discapacidad intelectual, visual, dificultades motrices, etc.). Facilitar la orientación de las distintas zonas con caminos mediante pictogramas, utilización de aromáticas, etc. Facilitar el acopio, la identificación y el manejo de herramientas a personas con limitaciones visuales y/o

motrices. Candados adaptados en el caso de casetas y vallados Regaderas de distintos tamaños Llaves de agua adaptadas Marcas nocturnas Realizar una evaluación de riesgos en el Huerto Comunitario para eliminarlos o minimizarlos mediante el empleo de medidas preventivas colectivas o individuales. (Evitar ferrallas, elementos cortantes y punzantes en lo posible, etc.). Disponer de agua potable para beber. Disponer de un aseo adaptado.

4.2. COMUNICACIÓN Y RELACIONES DEL HUERTO

La comunicación debe ser lo más sencilla, abierta y flexible posible. El espacio del Huerto en el que se realicen las reuniones debe facilitar la comunicación: sin ruido, adaptado como zona estancial, sin barreras visuales y lo más cómodo posible. El grupo que participe en las reuniones no debe ser excesivamente numeroso: ello dificulta la comunicación. En el caso de grupos numerosos, organizar grupos de trabajo heterogéneos en los que se fomenten los apoyos entre los miembros del grupo. Con rótulos que permitan su buena visibilización y con alfabeto Braille en el caso de invidentes. Identificación de los espacios: zonas de trabajo, zonas de almacenamiento de materiales, etc.… Mejorar la Identificación de tareas y el reparto claro de funciones para que cada persona tenga una función concreta. Cartelería identificativa de plantas (pictogramas), situar paneles informativos con instrucciones sencillas y visuales mediante imágenes relacionadas con las tareas a realizar y los cultivos. Identificación de las plantas con señalización visual que permita a las personas con discapacidad visual identificar la zona de trabajo. Empleo de pictogramas (símbolos) Las personas que participen y presenten especiales dificultades de comunicación o de participación en las tareas, etc. deben contar con los apoyos individuales y grupales adecuados, Para las personas con movilidad reducida deben planificarse los apoyos que necesita y pensar en personas de referencia para realizar las tareas. La comunicación debe fundamentarse en una escucha y posteriormente en el aprendizaje.

4.3. ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES

Que promuevan la inclusión para conocer su labor e informarles del interés del huerto comunitario en colaborar con ellas. para también saber lo que hacen y proponerles trabajar juntos. Una vez que ya se conocen tanto las personas individuales, como las organizaciones y otros huertos comunitarios, sería interesante realizar una pequeña inauguración-encuentro, con los objetivos de mostrar ejemplos de lo que significa un huerto inclusivo, formar un grupo de personas interesadas y a la vez comenzar a plantear cómo promover la inclusión en ese huerto comunitario. A partir de ahí, con las personas y organizaciones interesadas, y con sus ideas, puede establecerse un plan de trabajo para hacer el huerto comunitario inclusivo. Dependiendo de la realidad encontrada, de la disponibilidad de recursos, humanos, financieros, temporales, se pueden organizar uno o varios grupos de trabajo, según los colectivos existentes que estén interesados en promover su inclusión. No sólo es importante promover huertos cada vez más inclusivos, sino que sean atractivos para esos colectivos y que tengan continuidad. Este manual, con su decálogo, con sus conclusiones de inclusión de la diversidad funcional, la comunidad y multiculturalidad, y la infancia, puede servir como fuente de inspiración para otros, siempre teniendo en cuenta que cada realidad implica un enfoque y unos resultados distintos.

5. CONCLUSIONES

Como se ha reflejado en los apartados anteriores, el proyecto cumple el objetivo principal que es el de incluir en las actividades a personas en riesgo de exclusión ya que participan de toda salamanca un gran número de entidades y personas voluntarias.

Con proyectos como este, se pretende acercar las labores de cuidado de la naturaleza.

La Universidad de Salamanca, tiene en cuenta la corresponsabilidad social, por este motivo, este proyecto tiene en cuenta los objetivos de desarrollo sostenible, ya que con este proyecto se trabajarían los siguientes:

- Objetivo 3.- Salud y Bienestar

– Objetivo 4.- Educación de calidad
– Objetivo 5.- Igualdad de Género
– Objetivo 10.- Reducción de las desigualdades
– Objetivo 11.- Ciudades y Comunidades sostenibles
– Objetivo 12.- Producción y consumo responsables
– Objetivo 13.- Acción por el clima
– Objetivo 15.- Vida de ecosistemas terrestres
– Objetivo 16.- Paz, justicia e instituciones sólidas
– Objetivo 17.- Alianzas para lograr los objetivos

Para concluir, podemos decir que se están desarrollando los objetivos del programa y que, a medida que avanza en el tiempo, las repercusiones y la sensibilización de los participantes va en aumento.

6. REFERENCIAS

Aguilera García, A., García Medina, A. M., Huerta Velásquez, E., Muñoz Abundez, G., y Orozco Martínez, A. (2007). Los procesos escolares en veinte escuelas secundarias mexicanas desde la perspectiva de la eficacia escolar: el clima y la cultura escolar. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares (vol. 84). Narcea ediciones.

Arnaiz Sánchez, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. educar en el 2000. Revista de formación del profesorado.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Siglo XXI, Vol. 30 (1) Http://P8085bddoc.Csic.Es.Ezproxy.Usal.Es/Detalles.Html;Jsessionid=6ed21fdc32d66f683a82f0fc6b07ca17?Id=713001ybd=Isocytabla=Docu

Arroyo, F. J. M., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 13(1), 69-102.

Ballard, K. (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion. international journal of inclusive education, 17(8), 762-775.

Barraycoa, J., y Millet, O. L. (2010). La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega. Vivat academia, (111), 66-70.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 4(3), 1-15.

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2002). Index For Inclusion. Developing learning and participation in schools, 2.

Cáceres Reche, M. P., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., Alonso García, S., y Jiménez Mesas, E. (2009). El papel del practicum en la reestructuración de las enseñanzas universitarias. el papel del practicum en la reestructuración de las enseñanzas universitarias, 261-265.

Cruz Flores, G. D. L. (2021). Culturas inclusivas en educación media superior: construcción y validación de instrumentos. sinéctica, (56).

Diaz-Vega, M., Rodríguez, R. M., y Pino, M. C. G. (2021). La universidad española ante el ODS 4: Los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. Revista de Educación Inclusiva, 14(1), 69-91.

Echeita Sarrionandia, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Echeita Sarrionandia, G., y Domínguez Gutiérrez, A. B. (2011). Educación inclusiva. argumento, caminos y encrucijadas.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “voz y quebranto”. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6(2), 9-18.

Echeita, G. (2013a). Inclusión y exclusión educativa. de nuevo “voz y quebranto”. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 16(2), 99-118.

Echeita, G. (2013b). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica en la calle. Revista sobre situaciones de riesgo social, 26, 11-15.

Echeita, G. Y Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva. argumento, caminos y encrucijadas. Aula, 17, 23-35.

Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. Discapacidad e inclusión. manual para la docencia, 329-357.

Escudero Muñoz, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación.

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. Relieve. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, 16(2), 1-27.

Fernández, T., y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 2(1), 0.

Ferrer, A. T. (2008). Declaración mundial sobre educación para todos:" Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y marco de acción de Dakar (2000). Transatlántica de educación, (5), 83-94.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. Cultura y educación, 21(2), 157-169.

Frandsen, M., Walters, J., y Ferguson, S. G. (2014). Exploring the viability of using online social media advertising as a recruitment method for smoking cessation clinical trials. 16(2).

Gómez, B. R. (2005). Aprendizaje Basado En Problemas (Abp): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y educadores, (8), 9-20.

Gutiérrez-Castro, F. Á. (2015). Jóvenes, cultura escolar y comunicación. Magis, revista internacional de investigación en educación, 7(15), 97-116.

Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V., y Jenaro-Rio, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. Revista de educación inclusiva, 11(2), 13-26.

Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2015). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. un estudio de casos. educación XXI, 21(1), 135-155.

Labajos, S., Gallego, B., y Lago, M. (2012). Factores De la cultura escolar que favorecen o dificultan la inclusión del alumnado de diversidad. Tabanque. Revista pedagógica.

Lobato Quesada, X., y Ortiz González, M. D. C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva.

López García, G. (2005). El ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en internet.

Melero, Ml (2012). La Escuela Inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 26 (2), 131-160.

Morales, J. C. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. Revista de sociología de la educación-rase, 9(1), 9-21.

Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. en p. Arnaiz, M.F. Hurtado, y F.J. Soto, 25 años de integración escolar en España. Murcia: consejería de educación, formación y empleo.

Muntaner, J. J., Forteza, D., y Salom, M. (2014). The inclusion of students with chronic diseases in regular schools. Procedia social and behavioral sciences, 132, 74-79.

Neyra, F. K. A., Prado, L. A. V., y Alva, L. J. (2021). Mentoría entre iguales, habilidades sociales y memoria en estudiantes universitarios. Horizonte de la Ciencia, 11(21), 315-328.

Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. European journal of special needs education, 23(4), 287-304.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Graó.

Pujolas, O. (2001). Effective potential in brane-world scenarios. international journal of theoretical physics, 40(12), 2131-2142.

Rovira, J. M. P. (2012). Cultura moral y educación (Vol. 37). Graó.

Sales, A.; Moliner, O. y Sanchis, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 4(2), 1-7.

Soto, N. M., Cuadrado, A. M., García, M. S., Rísquez, A., y Ortega, M. S. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. Educación XX1, 15(2).

Torres, M. H., Sánchez, M. T. P., Jiménez, C. F., Cabezas, M. F., y Rosales, S. T. (2018). Nuevos retos en la educación. El impulso de metodologías alternativas aprendizaje-servicio y mentoría. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 407-416.

UNESCO, I. M. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. publicaciones UNESCO. París.

Vallaeys, F. (2006). Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. Responsabilidad Social Universitaria.

Vallaeys, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. M. (2009). Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos. McGrawHill Interamericana.

Zalduendo, C. L., y Ozonas, C. P. (2019). Mentoría e integración social en la universidad: El aprendizaje por servicio en un proyecto del grado de periodismo. Educación XX1, 22(2), 289-308.

LA ATENCIÓN A LAS ALTAS CAPACIDADES EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA: ESTRATEGIAS Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

ALEJANDRO VARGAS SERRANO
Real Conservatorio Profesional de Música de Almería

JOSÉ JESÚS SÁNCHEZ AMATE
Universidad de Almería

RAFAELA GUTIÉRREZ CÁCERES
Universidad de Almería

ANTONIO LUQUE DE LA ROSA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los perfiles más frecuentes dentro de la atención a la diversidad en los conservatorios de música es el del alumnado con altas capacidades. Este alumnado se caracteriza por tener un gran potencial de cara a los aprendizajes y requieren atención específica tanto en las etapas de educación obligatorias como en las enseñanzas elementales y profesionales de la música (Díaz Santamaría y Moliner, 2020; Reche Morales, 2019; Sánchez Sánchez y Muñoz Sánchez, 2014).

Según Burnard y Murphy (2013) la figura del profesorado resulta esencial y ha de plantear una postura de construcción conjunta (docente y estudiante) de los procesos de enseñanza para que la música además del enfoque interpretativo se convierta en una herramienta de formación global para el alumnado (Martínez-Otero Pérez et al., 2018). Pero la formación especializada en la música que se realiza en los conservatorios desarrolla capacidades concretas en el alumnado además de la propia inteligencia musical (inteligencias múltiples) (Athanassopoulos y López Fernández, 2017).

No obstante, en la actualidad y en concomitancia con las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Dirección General de Participación y Equidad 8 de marzo de 2017), las altas capacidades en el entorno educativo se concretan en el ámbito intelectual distinguiendo entre: sobredotación intelectual, alumnado con elevado nivel de cognición e intelecto (razonamiento, memoria o percepción, entre otros); talento simple, destacando en un ámbito específico ya fuere el matemático (razonamiento lógico, cálculo, resolución de problemas), el verbal (habilidades comunicativas relacionadas con el lenguaje), motriz (control del movimiento corporal), social (liderazgo, interacción social), artístico (habilidades en pintura, escultura u otras artes), creativo (imaginación y habilidades en la resolución de problemas) o musical (percepción, interpretación y comprensión del lenguaje de la música); y, finalmente, talento complejo que conlleva significación en varios talentos.

Precisamente, Sabbatella y del Barrio (2021) comparan la evolución legislativa desde las últimas décadas del pasado siglo hasta la actualidad a través de una revisión documental de los textos normativos obteniendo resultados que identifican la relevancia de la detección temprana de necesidades educativas y la función y la formación del profesorado de música en atención a la diversidad. Las conclusiones señalan lagunas formativas del profesorado y la necesidad de ajustes administrativos, normativos y educativos para la inclusión definitiva del alumnado con necesidades educativas específicas o especiales.

La intervención que desarrolla Villanueva Granero y Molero López- Barajas (2014) para implantar un programa de musicoterapia sobre alumnado con altas capacidades persiguió objetivos relacionados con el enriquecimiento del alumnado, el desarrollo de la atención, el incremento de interés y motivación y los niveles de satisfacción en el desarrollo de las actividades programadas. Los resultados mostraron el incremento de competencias a través de actividades diseñadas a partir de metodologías activas.

Por su parte, López Rivas y Calero García (2018) realizan una investigación que pretende identificar las áreas cognitivas en las que el

alumnado con altas capacidades destaca en comparación con el alumnado que no cuenta con altas capacidades. A partir de los análisis estadísticos de la varianza entre los grupos comparados se señalaron diferencias en las categorías de planificación, fluidez y memoria (fundamentalmente) contando las áreas de habilidades sociales, coordinación o potencial de aprendizaje sin distinciones significativas.

2. OBJETIVOS

Una vez concretado el marco teórico y revisado el estado de la cuestión surgieron las cuestiones y preguntas de investigación que finalmente motivaron los objetivos de investigación: conocer características y rasgos particulares significativos del alumnado con altas capacidades; distinguir medidas para la respuesta educativa en la atención al alumnado con altas capacidades; y, conocer las estrategias en la actuación docente del profesorado de los conservatorios de música elementales y profesionales en atención al alumnado con altas capacidades.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio se asienta sobre una revisión sistemática de la bibliografía existente en torno al objeto de estudio (altas capacidades en las enseñanzas elementales y profesionales de la música) y que se relaciona con los objetivos de investigación. Para llevar a cabo el proceso de selección documental comenzamos con el estudio de las palabras clave del tesauro de la UNESCO y del tesauro europeo que se relacionan con los objetivos de investigación. Una vez analizadas dichas palabras clave la selección final de indicadores para realizar las búsquedas fue: alumnado con altas capacidades, conservatorio de música, estrategias, praxis docente, actuación docente, adaptaciones curriculares, respuesta educativa, planes, programas y guías didácticas.

Para realizar las búsquedas en las bases de datos establecidas (Scopus, Dialnet, Web of Science, Proquest y Google Académico) usamos la lógica booleana (uso de las comillas, and, not y or) y la combinación de indicadores para afinar los resultados (Abadal Falgueras y Codina Bonilla, 2009). Los principales criterios de inclusión estuvieron

determinados según la actualidad de los documentos, la relación de los textos con los objetivos de investigación y la calidad de los alojamientos de los textos con especial atención a la revisión por pares e índices de impacto. Además, el proceso de selección abarcó diferentes fases en las que se analizaron los títulos, resúmenes y textos de los documentos para alcanzar la selección final que dio lugar al estudio de la información a través de las categorías generadas durante el propio desarrollo analítico.

4. RESULTADOS

Seguidamente, presentamos los resultados obtenidos en función de la especificación de las características del alumnado con altas capacidades, la respuesta educativa para estos estudiantes y las estrategias de aula en los conservatorios de música para la atención de dicho alumnado.

4.1. CUALIDADES GENERALES DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Cada persona en edad escolar diagnosticada con altas capacidades presenta unas características y peculiaridades concretas que impiden determinar homogéneamente las capacidades y habilidades presentes en cada estudiante. Además, el entorno, la edad o el propio temperamento de cada persona concreta aún más las cualidades del alumnado con altas capacidades. No obstante, es posible determinar rasgos identitarios en las áreas del intelecto, la personalidad, la creatividad, y la aptitud escolar (Mirovic y Bogunovic, 2013).

En el área de la inteligencia el alumnado con altas capacidades tiende a desenvolverse con soltura en el manejo y comprensión de ideas abstractas acordes con las características del desarrollo propio de la edad. Las explicaciones acerca de la sonoridad o la atmósfera sonora pueden ser comprendidas incluso en edades tempranas (ciclo elemental de la música). La interconexión de abstracciones y la relación con conocimientos anteriores permite a este alumnado comprender con celeridad los idearios en los que se basan los diferentes estilos musicales. Destacan en la eficacia de la organización de los conocimientos (Bogunovic, 2012).

Igualmente, el alumnado con altas capacidades tiene la facultad para resolver problemas con mayor complejidad y rapidez que los estándares

habituales, ya que aplican los conocimientos y las habilidades que poseen en a través de sus propias redes y mapas mentales. Por consiguiente, las habilidades para separar, resumir, expresar ideas, razonar, discrepar, deducir y analizar, le otorga a este alumnado un perfil determinado para el desarrollo de las destrezas relacionadas con la técnica interpretativa del instrumento a estudiar y la comprensión y la aplicación de los conceptos relacionados con el lenguaje de la música (Mirovic y Bogunovic, 2013).

Precisamente, la curiosidad forma parte del carácter del alumnado con altas capacidades dando lugar a indagaciones acerca de otros estilos musicales u obras diferentes de las estudiadas en las rutinas de las sesiones. Estas indagaciones, en ocasiones, dan lugar a análisis que tienen como finalidad la justificación de determinados hechos o situaciones que son de interés para este alumnado. Los propios intereses del alumnado con altas capacidades suelen ser bastante diversos y acumulan bastantes datos y conocimientos debido, fundamentalmente, a altas capacidades de memorización (White, 2022). Además, con frecuencia este alumnado presenta un nivel de madurez elevado de acuerdo con el desarrollo evolutivo propio de la edad en áreas como la comunicación (uso del lenguaje técnico), la atención y concentración.

Con relación al área de la creatividad el alumnado con altas capacidades no suele presentar obstinación en la defensa de sus idearios, sino que tienden a desarrollar comportamientos flexibles. Las actitudes frente a los conflictos se benefician de estos comportamientos, ya que es común que este alumnado sugiera diferentes puntos de vista aportando ideas y procesos novedosos para la resolución de problemas. Justamente la valoración flexible de diferentes opiniones otorga a este alumnado la posición negociadora en los conflictos debido en gran medida al aporte original de las posibles soluciones (White, 2022). No obstante, la práctica musical en grupo posee dinámicas que favorecen la pacificación de los entornos por lo que la gestión de los conflictos (poco habituales en las enseñanzas musicales que se desarrollan en los conservatorios de música e instituciones similares) no suele ser compleja (Bogunovic, 2012).

La imaginación suele ser significativa en el alumnado con altas capacidades tanto en edades propias del ciclo elemental como en las edades propias del ciclo profesional. Con frecuencia, desde los primeros pasos con el instrumento este alumnado suele mostrar énfasis por la invención o el desarrollo de melodías ya conocidas (Mirovic y Bogunovic, 2013). Las herramientas con las que el alumnado con altas capacidades cuenta en el inicio de los estudios musicales no son muy significativas por lo que es posible adaptar a niveles iniciales algunos procesos de improvisación para posibilitar la expresión inventiva de cada estudiante.

No obstante, la imaginación y la inventiva pueden ocupar una posición predominante en la práctica instrumental por lo que puede resultar necesario controlar la secuenciación del trabajo rutinario de los contenidos. Precisamente, es común que durante el ciclo profesional estas posiciones relacionadas con iniciativas musicales de producción personal afloren debido, fundamentalmente, al propio desarrollo competencial y a la aplicación práctica de algunos de los procesos fundamentales que utiliza el lenguaje de la música (Mirovic y Bogunovic, 2013). Las técnicas derivadas de la improvisación musical que basan su acción sobre el aprendizaje y reproducción de patrones repetitivos no suelen ser las preferidas por este alumnado, ya que suelen optar por la producción original sin adecuación a los modelos improvisatorios predefinidos.

En relación con el área de la personalidad el alumnado con altas capacidades suele comportarse de forma bastante autónoma con gran interés por la perfección y un gran nivel de autoexigencia de cara las tareas a realizar. Es por ello por lo que pueden llegar a tener dificultades en el trabajo en grupo, sobre todo, en la práctica instrumental de grupos pequeños en los que alguno de los instrumentistas pueda no desenvolverse en similares estándares de perfección. No obstante, el alumnado con altas capacidades suele tener facilidad para liderar y gestionar los grupos debido fundamentalmente a la utilización de destrezas persuasivas. Con el uso de estas destrezas pueden lograr inducir a realizar las tareas asignadas con elevados niveles de perfección al resto de miembros de las diversas agrupaciones musicales (Gembris et al., 2020).

Asimismo, es común que el alumnado con altas capacidades muestre interés sobre los temas de actualidad social del entorno en el que se

desenvuelven y hacia aquellas áreas, estilos o formas musicales que les resulten atractivas. La gestión de los éxitos o fracasos en las tareas que realizan conlleva que este alumnado tienda a responsabilizarse debido, en gran medida, a su propia autonomía e independencia (Mirovic y Bogunovic, 2013).

Por otra parte, la disposición académica de los estudiantes que cuentan con altas capacidades se desarrolla en concomitancia con la autonomía e independencia propias de sus rasgos de personalidad. De esta forma, aprenden con rapidez y soltura los conceptos y habilidades que implica la práctica instrumental, aunque es posible que las destrezas físicas les puedan dificultar el trabajo que pretendan abarcar, puesto que ordinariamente abarcan gran cantidad de tareas (Gembris et al., 2020).

El encadenamiento de aprendizajes y la autodirección de los mismos son rasgos que usualmente otorgan que de manera autónoma amplíen las habilidades y conocimientos técnicos e interpretativos. Precisamente, la mecanización de habilidades no suele requerir gran cantidad de tiempo por lo que las adaptaciones posturales a lo largo del desarrollo son adquiridas con naturalidad (Tagiltseva et a., 2019). No obstante, en ocasiones, el manejo sobre posiciones corporales específicas que resulten inicialmente extrañas puede dar lugar a soluciones posturales favorecedores a priori según el propio criterio del alumnado, pero estas soluciones pueden acarrear dificultades posteriores, ya que es común adquirir nuevas posiciones corporales basadas en las iniciales dentro de la técnica instrumental (White, 2022).

4.2. Medidas de respuesta educativa a las altas capacidades

Al igual que los centros de educación obligatoria ordinarios en los conservatorios de música el funcionamiento, la organización de la actuación docente y los protocolos de participación de las familias y el entorno social queda plasmado en los diferentes planes, proyectos e instrucciones que conforman los documentos oficiales de cada centro educativo. Es en estos documentos donde quedan plasmadas algunas de las líneas de actuación con relación a los recursos, actuaciones o materiales (entre otras) de cara a la actuación docente en atención al alumnado con altas capacidades. Los centros diseñan el marco de actuación en función de

las adaptaciones o ajustes necesarios y a su vez condicionan la praxis docente concretada en las programaciones didácticas.

La escolarización en los conservatorios de música no es obligatoria para toda la ciudadanía y, en ocasiones, esta característica conlleva el desarrollo de una respuesta educativa en el marco de los centros educativos un tanto dispersa, ya que los centros educativos ordinarios (encargados de primaria y secundaria obligatoria) elaboran los consecuentes planes y proyectos educativos de atención a la diversidad educativa. No obstante, los conservatorios de música oficiales al desarrollar enseñanzas (elementales y profesionales de la música) regladas, han de contar con una respuesta en atención a la diversidad acorde al contexto y a la tipología del alumnado (Sidneva y Kuklet, 2018; White, 2022).

Es por ello por lo que las medidas ordinarias de respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades se corresponden con aquellas modificaciones o ajustes del currículo, de diferentes ámbitos de actuación docente (metodologías fundamentalmente) o bien relacionadas con la organización de recursos o actividades (académicas, complementarias o extracadémicas) (Bogunovic, 2012). Por consiguiente, es común el diseño de actividades de tipo interdisciplinar (dentro del proyecto educativo de centro u otros proyectos específicos), ya que abarcan habilidades y contenidos de diferentes áreas con a través de la conexión de los contenidos lo cual facilita el desarrollo del alumnado con altas capacidades (Smirnov et al., 2016).

En el ámbito de la programación didáctica los recursos de adaptación referidos se relacionan con medidas de flexibilización que afectan: a la organización de las sesiones, dando lugar a diversas dinámicas de trabajo; la enumeración de contenidos de diferentes niveles de dificultad y profundización que con frecuencia incluyen requerimientos en la adquisición de elementos técnicos interpretativos para su utilización; selección de materiales y recursos didácticos específicos con inclusión de las tecnologías electrónicas; y, también, la acomodación de los procedimientos, estrategias y técnicas de evaluación. Asimismo, en las dinámicas de aula, sobre todo en aquellas asignaturas que se imparten en grupo, es común la diversificación de las propias agrupaciones motivando la subdivisión en grupos más pequeños para el desarrollo del trabajo

colaborativo (Gembris et al., 2020). Pero la agrupación del alumnado con altas capacidades segregándolo de las clases habituales como medida de atención específica (a imagen de las aulas específicas usuales en la educación ordinaria) puede no ser una medida del todo acertada, ya que las propias especialidades y las características intrínsecas de las enseñanzas elementales y profesionales de la música (compatibilidad de horarios, permanencia en el centro o diseño curricular en función de la especialidad cursada por cada estudiante) ofrecen dificultades significativas para aplicar esta medida (Smirnov et al., 2016).

Entre las medidas extraordinarias para la atención del alumnado con altas capacidades destacan aquellas que tienen como principal meta el enriquecimiento constante y progresivo de los estudiantes. Para ello es necesario contar con una enumeración eficiente de las áreas en las que cada estudiante destaca de manera notoria. En las materias que el currículo de enseñanzas elementales y profesionales establece en sesiones individualizadas dichas medidas son fácilmente aplicables (Gembris et al., 2020). En cambio, en las asignaturas y materias grupales, ya estén relacionadas con la práctica instrumental o con las diferentes áreas del lenguaje de la música, las dificultades emergen en función de las propias peculiaridades de cada asignatura, puesto que en ocasiones al ejecutar una obra en grupo las dificultades son distintas para cada instrumento o en el caso del lenguaje de la música la consecuente división propia de la materia conlleva que cada estudiante pueda tener diferentes habilidades en cada una de las áreas en las que se subdivide (Tagiltseva et a., 2019).

No obstante, siempre y cuando el centro cuente con la suficiente cantidad de alumnado de un curso aproximadamente homogéneo y al menos de familias instrumentales parecidas, el trabajo entre iguales del alumnado con altas capacidades sin duda otorga enriquecimiento, ampliación de contenidos y motivación por los estudios de música para estos estudiantes (Smirnov et al., 2016). Precisamente, las adaptaciones curriculares individuales que se pueden realizar sobre las programaciones siguen estos principios ya fueren: adaptaciones de enriquecimiento que tienen un sentido curricular horizontal y por ello no afectan a los objetivos del curso, sino que se realizan en función de los intereses de cada estudiante; y, de ampliación que da lugar a la especificación de nuevos

objetivos educativos de mayor nivel que los determinados en el curso en el que el alumnado con altas capacidades se encuentre matriculado (Bogunovic, 2012).

Por su parte, las medidas excepcionales en la atención de este alumnado tradicionalmente han sido rutinarias en las enseñanzas elementales y profesionales de la música para el alumnado que se identifica como posible aspirante a ampliar matricula. Esta medida se aplica cuando el alumnado presenta un ritmo de aprendizaje muy elevado consiguiendo en corto espacio de tiempo la propuesta de metas especificadas para el curso en el que se encuentra matriculado (Tagiltseva et a., 2019). Tanto el repertorio de la especialidad cursada como el resto de los requerimientos de las materias que conforman el currículo han de ser superadas para el proceso de matriculación en curso superior a través de los consecuentes informes favorables de cada equipo educativo. En los conservatorios de música la figura de la tutorización del alumnado recae sobre los docentes de cada especialidad por lo que la propuesta con frecuencia parte desde la tutoría para realizar el consecuente consenso necesario del proceso de ampliación.

No obstante, es necesario tomar precaución a la hora de ampliar un curso completo, puesto que otras medidas (adaptaciones curriculares, actividades complementarias, talleres u otras similares) pueden enriquecer el aprendizaje del alumnado y no provocar algunas dificultades propias del diseño curricular de las enseñanzas profesionales de la música. Algunos cursos pueden ser inciertos, ya que una ampliación desde el cuarto al quinto curso de enseñanza profesional conlleva un incremento notable de asignaturas, de permanencia en el centro y no siempre el horario semanal del alumnado es acorde a la oferta de cada centro educativo (Tagiltseva et a., 2019).

4.3. Estrategias de aula en la atención del alumnado con altas capacidades dentro de las enseñanzas elementales y profesionales de música

La acción docente dentro del aula ha de estar caracterizada por la aplicación de estrategias encaminadas hacia el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades de todo el alumnado. No obstante, el alumnado con

altas capacidades requiere adaptar de forma más específica las estrategias didácticas con vistas al desarrollo de las particulares capacidades con las que este alumnado cuenta (Menard, 2015). En consecuencia, las acciones y principios metodológicos han de ser flexibles, abiertos y activos para favorecer la estimulación del alumnado con altas capacidades.

Dentro del aula es necesario favorecer un clima favorable tanto en las sesiones individuales como colectivas. En ocasiones, y, sobre todo en las asignaturas que se desarrollan de forma colectiva pueden aparecer algunos conflictos que quiebren el buen ambiente, aunque por lo general la convivencia en los conservatorios de música suele ser bastante buena al tratarse de estudios reglados cuya matriculación no es obligatoria para toda la ciudadanía. Además, la presencia ocasional de adultos en las clases colectivas tiende a favorecer el buen clima de aula aun cuando existan dudas o aclaraciones propias de edades de personas mayores que interfieran en el ritmo propio de las actividades de aula (Bogunovic, 2012).

La estimulación de la participación del alumnado con altas capacidades en aquellas asignaturas que se desarrollan en sesiones colectivas es fundamental de cara a la resolución autónoma de dudas y a la detección de intereses particulares (Tagiltseva et a., 2019). En las sesiones individuales relacionadas con la práctica instrumental la participación del alumnado con altas capacidades no se debe limitar hacia la interpretación del repertorio y los ejercicios técnicos programados, sino que ha de abarcar la comprensión de las características sonoras estilísticas y estéticas de las piezas programadas según el nivel técnico y las edades del alumnado dentro de los ciclos de enseñanza elemental y profesional de la música.

La negociación del repertorio (siempre y cuando sea posible) a través de la reflexión y acuerdo conjunto entre docente y estudiante suele ser una estrategia favorable que desarrolla el interés por el objeto de estudio del alumnado con altas capacidades. Las sesiones individuales se convierten en áreas en las que los roles y las dinámicas entre docente y estudiante pueden perfectamente intercambiarse para desarrollar la auto resolución de problemas y la autonomía de aprendizaje del alumnado con altas capacidades (Menard, 2015). Las asignaturas que se imparten en sesiones grupales también pueden aumentar el interés por el objeto de estudio a través de la exposición (y diálogo - debate) de las metas y finalidades

que se pretenden con el aprendizaje de los contenidos a desarrollar (Gembris et al., 2020).

La utilización de recursos TIC como medio de indagación y aprendizaje del alumnado con altas capacidades favorece el desarrollo de estos estudiantes, ya que: favorece la utilización de metodologías activas; consolida los aprendizajes favoreciendo la comprensión y asimilación de conocimientos; abre canales de comunicación alternativos a los tradicionales entre familias, docentes y alumnado; y, además, desarrolla el auto aprendizaje y la auto resolución de problemas a través de la experimentación de los estudiantes. En consecuencia, el libro de texto no es el único y exclusivo recurso, sino que las herramientas virtuales para presentaciones, esquemas, mapas mentales o cuadros sinópticos, gamificación, autoevaluación o actividades interactivas favorecen la atención, interés y motivación de los estudiantes de los conservatorios de música (Bogunovic, 2012).

La expresión y exposición de los contenidos aprendidos resulta una estrategia apropiada en la atención del alumnado con altas capacidades, ya que aclara dudas, rellena posibles lagunas e integra al grupo aula en diálogos entre iguales. En asignaturas que se desarrollan en grupos numerosos como orquesta o coro la subdivisión en grupos más pequeños favorece el trabajo colaborativo y la integración del alumnado con altas capacidades (Menard, 2015). En los grupos que se forman en asignaturas como agrupaciones musicales o música de cámara las sinergias de las propias sesiones estimulan e impulsan la interacción entre los estudiantes (Gembris et al., 2020). En las sesiones individuales relacionadas con la especialidad es la figura del docente la encargada de requerir la exposición de lo aprendido no solo en todo lo que supone la propia práctica instrumental, sino que además es necesaria la verbalización de los conceptos y habilidades según el nivel de cada estudiante.

Los procesos de evaluación permanente son rutinarios en las sesiones individuales dentro de las enseñanzas de música en los conservatorios, puesto que la recogida de información resulta muy fácil para los docentes quedando plasmada en los diarios de clase. No obstante, en la atención del alumnado con altas capacidades tanto en las sesiones individuales como en las sesiones grupales es necesario realizar una valoración

formativa y constante del nivel de adquisición de competencias ya sea a través de las propias autoevaluaciones del alumnado o bien con relación a los criterios de evaluación especificados en las programaciones de aula (Gembris et al., 2020).

La secuenciación y temporalización en la atención de este alumnado ha de contar con mecanismos flexibles en las sesiones individuales. Con frecuencia, las piezas de repertorio son aprendidas y solucionados los problemas técnicos planteados con cierta celeridad, aunque también a menudo se pasan por alto determinadas cuestiones estilísticas (o de otro tipo) propias de la madurez del alumnado (Tagiltseva et a., 2019). Es por ello por lo que la flexibilización de la secuenciación y la vuelta sobre repertorio ya trabajado se rebelan como herramientas relevantes en la atención del alumnado con altas capacidades.

La música favorece la socialización de los estudiantes entre sí y con la sociedad en general a través de los conciertos, audiciones o recitales en público. Favorecer, apoyar y colaborar en actividades complementarias o extracurriculares relacionadas con la práctica musical no solo ayuda a la integración del alumnado con altas capacidades, sino que, además motiva y eleva el interés hacia unos estudios tan específicos como los que se desarrollan en los conservatorios de música (Bogunovic, 2012).

Además, la práctica instrumental del repertorio programado y de piezas u obras de interés del alumnado conlleva relacionar el aprendizaje técnico y teórico de todas las materias que componen el currículo con la vida real. En consecuencia, el alumnado con altas capacidades tiene la ocasión de indagar y experimentar sobre otros estilos musicales y otras piezas distintas a las trabajadas en clase integrando todo lo aprendido en asignaturas de enfoque más teórico (historia de la música o estilos y formas musicales, entre otras) según el nivel de capacitación técnica con el que cada estudiante cuente (Menard, 2015).

El encadenamiento de aprendizajes y la expresión escrita u oral de los procesos de aprendizaje permite reflexionar sobre las habilidades y conocimientos adquiridos caracterizando las piezas del repertorio (y los ejercicios técnicos) de cara a objetivos relacionados con la interpretación más allá de lo que supone simplemente tocar el instrumento. Por

consiguiente, el alumnado con altas capacidades puede alcanzar niveles interpretativos óptimos en función de las cualidades técnicas y la madurez que posean a través de la conexión e interrelación de aprendizajes (Bogunovic, 2012)

5. DISCUSIÓN

En la síntesis comparativa que realizan Sabbatella y del Barrio (2021), podemos comprobar la actual respuesta educativa legislativa para la atención del alumnado con altas capacidades. Tal y como los resultados de nuestro estudio detallan las áreas de respuesta se identifican en torno al segundo y tercer nivel de concreción curricular (proyecto educativo de centro y programas específicos junto con las programaciones didácticas).

Las características cognitivas y sociales del alumnado con altas capacidades que hemos identificado convergen parcialmente con los resultados de la investigación de López Rivas y Calero García (2018), puesto que en las comparaciones de los grupos de control y el grupo de altas capacidades no encontraron diferencias significativas en las categorías de habilidades sociales, potencial de aprendizaje y coordinación.

En la categoría de estrategias en la actuación docente dentro del aula los resultados obtenidos convergen con Reche Morales (2019) y dan lugar a futuras líneas de estudio que, a través de objetivos de investigación que posibiliten investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas, posibiliten la comprobación, opinión del profesorado y validez de las estrategias definidas en las aulas de los conservatorios de música.

6. CONCLUSIONES

Las características usuales del alumnado con altas capacidades se relacionan con: el intelecto, ya que muestran niveles elevados de comprensión abstracta y se desenvuelven en la resolución de problemas con mayor celeridad que sus compañeros; la curiosidad, imaginación y creatividad logrando desarrollar una gran inventiva e improvisación; actitudes frente a los conflictos mediadoras y pacificadoras; autonomía en los aprendizajes y elevados niveles de autoexigencia en las tareas en las que

se implican; independencia en la toma de decisiones; búsqueda de la perfección; y el encadenamiento de aprendizajes de forma autónoma.

Las medidas de respuesta educativa de los conservatorios de música en la atención del alumnado con altas capacidades son concretadas en los documentos oficiales de planificación docente, aunque en ocasiones esta concreción es un tanto dispersa. Las medidas ordinarias de respuesta educativa afectan al currículo, la metodología de aula, la organización de actividades de aprendizaje e interdisciplinares y a las programaciones didácticas, fundamentalmente. El carácter de estas medidas afecta a la flexibilización de las sesiones tanto individuales como colectivas, las técnicas y procesos de evaluación y a las dinámicas de aula.

Las medidas extraordinarias de la respuesta educativa en los conservatorios de música tienen como principal finalidad el enriquecimiento del alumnado. La segregación del alumnado con altas capacidades en aulas de atención específica ofrece ciertas dificultades debido a las características propias de las enseñanzas elementales y profesionales de la música. Las adaptaciones curriculares tanto de enriquecimiento como de ampliación son las acomodaciones usuales en atención a dicho alumnado. Por su parte, las medidas excepcionales son aquellas que conllevan la ampliación de matrícula en un curso superior previo consenso por parte de los equipos docentes de cada caso en coordinación por el docente responsable de la tutorización.

Las estrategias para la atención del alumnado con altas capacidades han de desarrollarse a través del favorecimiento de un buen clima de aula por parte del profesorado en las sesiones individuales y colectivas. De esta forma, se estimula la intervención e inclusión del alumnado con altas capacidades. La negociación del repertorio, uso de los recursos TIC y la evaluación permanente resultan estrategias favorables para el desarrollo de este alumnado. Además, a través del encadenamiento de aprendizajes y las exposiciones orales en las audiciones y recitales en grupo es posible incrementar la socialización de este alumnado que, en ocasiones, puede presentar dificultades en las relaciones interpersonales.

7. REFERENCIAS

Abadal Falgueras, E. y Codina Bonilla L. (2009). *Bases de datos documentales: características, funciones y método*. Síntesis.

Athanassopoulos, N., & López Fernández, V. (2017). Inteligencias múltiples y aprendizaje: un enfoque comparativo en alumnos de conservatorio. *Reidocrea 6*(5), 50-63.

Burnard, P., & Murphy, R. (2017). *Teaching Music Creatively*. Routledge.

Bogunovic, B., Dubljevic, J., & Buden, N. (2012). Music education and musicians: Expectations, course and outcomes. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, *44*(2), 402–423. doi.org/10.2298/zipi1202402b

Díaz Santamaría, S., & Moliner García, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, *17*, 21-31. doi.org/10.5209/reciem.69092

Gembris, H., Menze, J., Heye, A., & Bullerjahn, C. (2020). High-Performing Young Musicians' Playing-Related Pain. Results of a Large-Scale Study. *Frontiers in Psychology*, *11*. doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564736

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, 9 de marzo de 2017. https://www.juntadeandalucia.es/ educacion/ portals /web/ ced/ normativa/-/ normativas/ detalle/ instrucciones-de-8-de-marzo-de-2017-de-la-direccion-general-de-participacion-y-equidad-por-las-que-se-actualiza-el1xr2aw1d841lt

López Rivas, L., & Calero García, M. D. (2018). Sobredotación, talento e inteligencia normal: diferencias en funciones ejecutivas, potencial de aprendizaje, estilo cognitivo y habilidades interpersonales. *Revista de Educación Inclusiva, 11*(1), 91-112.

Martínez- Otero Pérez, V., Ribeiro Alves, U., & Gaeta González, L. (2018). La superdotación en la enseñanza primaria: validación de una escala de observación para profesores. *Cadernos de Pesquisa, 25*(4). 71-86.

Menard, E. A. (2015). Music Composition in the High School Curriculum. *Journal of Research in Music Education*, *63*(1), 114–136. doi.org/10.1177/0022429415574310

Mirovic, T., & Bogunovic, B. (2013). Music education and mental health of music students. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, *45*(2), 445–463. doi.org/10.2298/zipi1302445m

Reche Morales, G. M. (2019). *Altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa*. Consejería de Educación y Cultura Servicio de Publicaciones y Estadística Región de Murcia.

Sabbatella, P. L., & del Barrio, L. (2021). La música en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en España: análisis legislativo y propuesta de mejora. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. 18,* 251-263. doi.org/10.5209/reciem.71411

Sánchez Sánchez, L., & Muñoz Sánchez, P. (2014). Atención a la diversidad en el aula de violín. Buenas prácticas a partir de una etnografía reflexiva*. II Congreso internacional de ciencias de la educación y del desarrollo* (pp. 861-866). Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo.

Sidneva, T. B., & Kuklev, A. V. (2018). From the Regional Section of the Imperial Russian Musical Society to the Conservatory: The Formation of Professional Musical Education in Nizhny Novgorod. *Music Scholarship / Problemy Muzykal'noj Nauki*, *4*, 173–179. doi.org/10.17674/1997-0854.2018.4.173-179

Smirnov, A., Grigorieva, E., Illarionova Nadezhda, N., Shcherbinina, V. M., & Yushchenko, N. S. (2016). Approaches to topical issues in music and aesthetic education of students. *International Review of Management and Marketing*, *6*(3), 156-162.

Tagiltseva, N. G., Matveyeva, L. V., & Byzova, M. A. (2019). Personally-oriented models of development of musically gifted children. *The Education and science journal*, *21*(3), 106–124. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-3-106-124

Villanueva Granero, C., & Molero López- Barajas, D. (2018). Musicoterapia en estudiantes con altas capacidades. *Aula de encuentro, 16*(1). 1-21.

White, R. (2022). High Achievement and the Musically Gifted: How Music Educators across New South Wales, Australia Develop and Extend Their Most Capable Students. *Australasian Journal of Gifted Education*, *31*(1), 37–53. doi.org/10.21505/ajge.2022.0004

CAPÍTULO 9

EDUCACIÓN FÍSICA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO
Universidad de Granada

GRACIA CRISTINA VILLODRES BRAVO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos ante un mundo en el que existe diversidad de personas, cada una de ellas con sus características y aspectos que los diferencian de los demás. Esto es importante saberlo debido a que dentro de la sociedad y en la enseñanza hay que apostar por trabajar e incluir a todas las personas. Las transformaciones en la sociedad, así como las nuevas políticas sociales y educativas y las innovaciones que se están provocando en la sociedad, se están centrando en una educación basada en el uso de la tecnología, apostando por incrementar la calidad de la enseñanza, además de que esté guiada la educación por un sistema inclusivo y equitativo, que tenga como finalidad garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades, permitiendo que toda persona exponga su potencial, siendo esta la base de la atención a la diversidad ante las constantes demandas sociales (Hernández y Ainscow, 2018).

Por este motivo, Rodríguez et al. (2017) indican que hoy en día la diversidad debe verse como algo positivo dentro de nuestra sociedad, entendiéndose como una oportunidad en la que se puede progresar, además de adquirir conocimientos y motivar a todas las personas a aprender, mediante la creación de oportunidades que posibiliten a los estudiantes desarrollar sus aptitudes a niveles máximos.

Por su parte Álvarez-Mercado et al. (2018) especifican que la diversidad es un aspecto que está dentro de todos los grupos de personas, debido a

que no todo el mundo tiene la misma forma de pensar sino que, dependiendo de la persona se tiene una opinión o forma de ver las cosas, así como de actuar ante determinadas situaciones o sentir en algunos momentos, aunque teniendo en cuenta la evolución, existen características comunes vinculado a lo cognitivo, conductual y afectivo entre los seres humanos. También la variabilidad que está relacionada con diversas capacidades, intereses, necesidades, progreso de maduración o las condiciones culturales y sociales en las que se encuentran inmersas las personas, entre otros muchos aspectos. Por lo que el término variabilidad, abarca un abanico de situaciones, estando en los extremos las personas que están menos relacionadas con lo habitual.

Además, estos mismos autores especifican que existe una concepción acerca de las personas con discapacidad, o en lo referente a lo que se entiende por diversidad, atribuyéndole estos conceptos a los grupos de personas que tienen algunas peculiaridades, que no se adapta a lo habitual, aunque como se ha comentado anteriormente todos somos diferentes divido a variabilidad natural, por lo que dentro de los grupos educativos se debe de atender a los estudiantes para dar una educación de calidad e inclusiva.

Además, por su parte Hernández (2021) desarrolla una serie de aspectos a tener en cuenta vinculados con la atención a la diversidad en el ámbito educativo, siendo estos los siguientes:

- Si la atención a la diversidad se entiende desde la concepción humanista dentro del ámbito educativo, apuesta por desarrollar y formar a los estudiantes a través de un aprendizaje integral dentro de los grados universitarios.
- La institución educativa que atiende la diversidad tiene en cuenta las diferentes maneras en la que el alumnado hace frente a el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La diversidad se encuentra en todas las tareas que se realizan de forma diaria, además de estar presente dentro de las actividades que se realizan en la educación.

– La principal finalidad de atender a la diversidad es alcanzar un desarrollo integral de la persona, llegar a tener equidad, un pensamiento colectivo que no se centre en lo individual sino en todos y el amor hacia los demás, con la intención de cambiar la sociedad.

– Además, atender a la diversidad implica fomentar y potenciar las características de los estudiantes, de la familia y de la comunidad en general, llevando a cabo una transformación que afecte a todos.

– En lo que respecta al currículo, este debe ser abierto teniendo objetivos pensando en todos, haciendo que los estudiantes participen y estén implicados en su aprendizaje, siendo el docente el que tiene un papel de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje apostando por la inclusión y el aprendizaje activo.

– En lo referente a atender a la diversidad en la parte comunicativa, es fundamental que se lleven a cabo correcciones de las alteraciones que se producen a la hora de emplear el lenguaje, para que no se produzcan diálogos incorrectos, llevándose a cabo un inadecuado uso de los códigos lingüísticos, o de los signos que se necesitan para establecer una comunicación mediante un idioma o lengua a través de la comunicación oral. Así pues, es también importante pronunciar de forma correcta algunos fonemas o conjunto de ellos, por lo que la pronunciación correcta es vital influyendo de forma directa a la hora de leer y escribir.

Por tanto, es clave identificar lo que se entiende por atención a la diversidad, siendo un conjunto de actuaciones dentro del ámbito educativo que tienen la intención de anticiparse y aportar soluciones a las necesidades de los estudiantes, las cuales pueden ser permanentes o temporales, atendiéndose a todo el alumnado del centro educativo, entre los que necesitan algunas acciones específicas a causa de aspectos sociales o personales vinculados a situaciones socioculturales en desventaja, de compensación lingüística, altas capacidades, en lo referente a la comunicación y al lenguaje, así como alguna discapacidad como puede ser

psíquica, sensorial, física o padecer algún trastorno de personalidad, en el desarrollo, en la conducta y, también puede ser un trastorno en la comunicación y el lenguaje por desajuste curricular (Mercado et al., 2018).

Dentro de la enseñanza y vinculado a la atención a la diversidad es de interés centrarse en la materia de EF, debido a que esta fomenta que los alumnos y las alumnas adquieran formación en diferentes dimensiones, siendo emocional, afectiva, cognitiva y física, así como la EF tiene beneficios en la mejora de la salud durante toda la vida. Estos aspectos positivos, deben ser ofrecidos a todos los estudiantes sin distinción, por lo que hay que evitar las injusticias que limitan aquellos estudiantes que presenta alguna discapacidad o necesidad educativa especial, dando la posibilidad de incluir a todos sin distinción (Lleixà et al., 2017).

En la actualidad se están realizando diferentes estudios sobre EF y siendo de interés cómo se pueden evaluar las clases, debido a que es una parte importante para entender los resultados de la enseñanza. Por ello, Gutiérrez-García et al. (2013) realizaron una investigación en la cual el objetivo era conocer las percepciones de los estudiantes, profesores y antiguos estudiantes de la Facultad de Ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad de León acerca de la evaluación. En lo que respeta a la muestra estaba compuesta por 35 antiguos estudiantes, 24 profesores y 43 estudiantes, los cuales tuvieron que completar cuestionario para evaluar la formación del profesorado de EF. Los resultados de esta investigación determinan que, el profesorado tiene una percepción más vinculada a la evaluación formativa, mientras que los estudiantes antiguos alumnos y alumnas están más vinculado a evaluaciones más tradicionales

Siguiendo con un estudio específico en el que se investiga sobre la atención a la diversidad dentro de EF, Fernández y de Barros-Camargo (2021) en su investigación llegan a la conclusión de que la actividad física se puede adaptar a las personas que tienen algunas condiciones limitadas como puede ser una discapacidad, tener limitaciones de salud o una avanzada edad. para llevar a cabo la inclusión de estas personas hacia una vida más saludable, realizando actividades deportivas, así como actividades que estén adaptadas a las personas que lo necesitan, no es importante que se lleve a cabo una adaptación del currículum. Por

tanto, lo principal es que se adapten todas las actividades que se realicen. Además, en este estudio se identifica que no es tan importante las medidas que se tomen para atender a la diversidad vinculada con los agrupamientos con la intención de llevar a cabo una inclusión educativa del alumnado ante la diversidad. También señalan que, la clase de EF no tiene tanta relevancia de que sea un entorno natural para observar problemas relacionados con el área motriz, sino que sigue siendo más relevante la adaptación de las actividades. Así pues, los autores mencionan que es de gran relevancia todo lo comentado para la EF, pensando en que se trabaja de una forma más práctica, y teniendo menos interés en desarrollar trabajo teórico en el que se indica cómo trabajar pero no cómo hacerlo.

Por tanto, entendiendo que la atención a la diversidad está inculcándose dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje cada vez con más repercusión, con la intención de atender a todo el alumnado y que, independientemente de sus necesidades se les pueda otorgar una enseñanza de calidad al igual que el resto de los estudiantes, incluso en materias como EF, en la que ya existen diversas investigaciones sobre la atención a las necesidades de los estudiantes a través de esta área. Así pues, se plantea como objetivo de esta revisión de la literatura científica, identificar cómo se está atendiendo a la diversidad en el área de educación en la etapa de Educación Primaria.

2. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA

En relación con los aspectos beneficiosos que tiene la tecnología vinculada a la práctica y al desarrollo de las clases de Educación Física (EF), Block y Obruniskova (2007) determinan los principales puntos positivos para atender a la diversidad desde la Educación Física, una vez que estos autores han realizado un análisis de diversidad de investigaciones sobre este tema, llegando a la conclusión de que existen muchos resultados favorables acerca de la inclusión del alumnado con discapacidad en EF debido a que:

- Pueden trabajar de forma exitosa en las clases de EF, apostando por la inclusión de todos, siempre que reciban el apoyo adecuado.

- No conlleva efectos desfavorables en los compañeros y compañeras que no tienen discapacidad.

- Los compañeros y compañeras suelen tener actitudes positivas hacia Aquellos estudiantes que tienen discapacidad.

Siguiendo con estos mismos autores, señalan que es necesario incrementar la investigación, debido a que destacan la importancia de emplear tutores entre pares para ejercer una ayuda a los estudiantes de Educación Primaria que tengan discapacidad, con la intención de poder trabajar dentro de las clases de EF. Así pues, es importante investigar acerca de si la tutoría entre compañeros y compañeras es una forma instructiva buena para los estudiantes con discapacidades más graves.

Con relación a algunos estudios vinculados a la participación del alumnado con o sin discapacidad dentro de la enseñanza de EF, cabe mencionar el realizado por Fernández et al. (2019) en el que se tenía como muestra a seis docentes de varios centros educativos y a 168 estudiantes de Educación Secundaria entre los que se encontraban 88 chicos y 80 chicas, teniendo una media de 14 años de edad, y teniendo de estos estudiantes 9 discapacidad motriz, cuatro chicas y cinco chicos concretamente. El objetivo de este estudio era identificar si el empleo de una intervención inclusiva por parte de los docentes ayuda a mejorar el autoconcepto del alumnado con discapacidad o sin discapacidad dentro de EF. En cuanto a los resultados de esta investigación determinan que el alumnado que no tiene discapacidad motriz presenta puntuaciones medias con relación al autoconcepto, los estudiantes con discapacidad motriz adquieren una mejora significativa en todas las dimensiones del autoconcepto principalmente en el físico, estando el alumnado sensible a las intervenciones llevadas a cabo por los docentes que se centren en la inclusión y la participación activa en todas las tareas motrices.

De este estudio, cabe señalar que los estudiantes que no tenían ninguna discapacidad mantienen su autoconcepto de forma estable, mientras que

los estudiantes con discapacidad sí experimentan una mejora de su autoconcepto, por lo que la intervención puede entenderse como exitosa, pudiéndose poner en práctica en otro ámbito educativo, ya que la atención a la diversidad se debe dar de forma constante.

Además, Valencia-Peris et al. (2020) llevaron a cabo el análisis de diferentes estudios recientes en los que se podía llegar a la conclusión de que, cuando en EF participan y trabajan estudiantes con y sin discapacidad, los resultados son positivos, en diferentes aspectos entre los que se encuentran lo físicos, emocionales, cognitivo, actitudinales, afectivo y acerca de salud. Por tanto, en la asignatura de EF deben trabajar todos los estudiantes sin discriminación con la intención de luchar contra la injusticia de privar de diferentes beneficios a los estudiantes en general, tengan o no discapacidad.

Por otro lado, se encuentran los aspectos negativos de la educación física inclusiva, estando principalmente centrados en que los docentes, así como, los maestros en formación no tienen la formación necesaria acerca de atender a la diversidad, incluso a través del uso de la tecnología la cual se está comenzando a tener mayor auge dentro de la enseñanza (Martínez-Pérez et al., 2020).

Esta afirmación está respaldada por diferentes estudios, en los que se reconoce que los docentes de EF, presentan bajas competencias y destrezas a la hora de llevar a cabo la adaptación del contenido a la diversidad de estudiantes. Por su parte, la investigación realizada por Díaz del Cueto (2009) pretendía conocer la percepción que tenían los profesores de EF, sobre su competencia para atender al alumnado con discapacidad física, sensorial o intelectual. La muestra estaba compuesta por 6 profesores y profesoras de EF de centros públicos de Educación Secundaria. Para obtener la percepción de los profesores se utilizó un cuestionario y se realizaron preguntas sobre necesidades que suelen ser más relevantes. Con relación a los resultados, cabe señalar que los docentes se perciben con competencias bajas a la hora de atender a los estudiantes con discapacidad y en el momento de que participen en las clases de EF.

Además, otro estudio que remarca las bajas competencias de los docentes para atender alumnado con discapacidad es realizado por Gutiérrez-

García et al. (2011) en el que se analiza las percepciones de los estudiantes y profesores sobre su formación docente, aspectos metodológicos y la evaluación. la muestra estaba constituida 72 profesores por 635 estudiantes de diferentes universidades públicas de Castilla y León. Con relación a los resultados los docentes presentan una mayor percepción de que la formación que ejercen es mejor que la que indica los estudiantes, destacando que preocupa la competencia en atención a la diversidad, entre otras como la participación con la familia o la gestión de los centros escolares.

3. ADAPTACIONES EFECTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

En EF, las clases deben de llevarse a cabo a través de adaptaciones para que todos los estudiantes estén incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello se pueden realizar juegos adaptados, actividades adaptadas y deportes con la finalidad de llevar a cabo la atención a la diversidad dentro de las clases de EF

En primer lugar, autores como Sales et al. (2001) establecieron una programación con diferentes contenidos importantes para la formación de los docentes, en la que se pone el foco de atención en diferentes aspectos para atender a la diversidad:

- Tener conocimientos sobre el progreso de los términos, las condiciones y las leyes establecidas para atender a la diversidad.
- Reflexionar y analizar acerca de los aspectos que implica el camino de la inclusión educativa, así como los recursos que presenta el centro escolar y sirven de apoyo para los estudiantes con necesidades educativas.
- Saber seleccionar y realizar combinaciones entre las opciones de enseñanza que propone el docente para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, tomando el docente la responsabilidad al coordinar con otros profesionales, la familia y la comunidad.

– Las estrategias de enseñanza y el desarrollo del currículo deben atender a los alumnos con necesidades educativas, por lo que se deben de diseñar unidades didácticas que incluyan a todos los estudiantes, Siendo de gran importancia que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto las expectativas como las actitudes del profesor sean a favor de la diversidad.

Por otro lado, para poder llevar a cabo una enseñanza inclusiva en EF, es importante que los docentes tengan una formación previa para ello. Así pues, en la formación de docentes se puede trabajar a través de la simulación, otorgándole al profesorado en su proceso de formación básica, situaciones en las que se adquiera un aprendizaje experimental, ya que deben integrarse en la experiencia y adquirir conocimientos sobre atención a la diversidad a través de esta simulación (Leo y Goodwin, 2013).

Ligado a lo comentado, cabe señalar un ejemplo de simulación que se puso en práctica en la Universidad, este queda recogido en el estudio de Martos-García et al. (2016) el cual tenía como objetivo indagar en una experiencia de inclusión educativa sucedida con una estudiante con ortogénesis imperfecta, así como la experiencia de sus compañeras en la Universidad dentro de la asignatura EF. En este estudio, la alumna había sido antes dicente de uno de los autores, por lo que esto fue una motivación extra que permitió llevar a cabo la acción y reflexión posterior, pudiendo implicarse en las prácticas de EF de forma activa. Los resultados muestran que, la alumna sufrió estigmatización tanto personal como académica, debido a falta de conocimientos que presentan los futuros docentes.

Por otro parte, se encuentra el estudio realizado por Lleixà et al. (2017) en el que se trabaja a través de la metodología de talleres de acción directa en la formación de profesorado de educación física. Esta metodología consiste en plantear y aplicar determinadas acciones con los estudiantes de Educación Primaria que van a la Universidad. Así pues, los autores de este estudio presentaban como objetivo identificar las percepciones de los estudiantes que cursaban Educación Física Inclusiva, Acerca de la metodología indicada con la intención de valorar la

repercusión en las actitudes del estudiantado. En lo que respecta a los resultados, indican que las percepciones en modo general son positivas con relación a la teoría, a la práctica y la motivación y desarrollo de autoconfianza, así como dejando a un lado los estereotipos y prejuicios. Por tanto, se puede decir que esta metodología podría ser una buena opción a la hora de trabajar con alumnado con discapacidad o que necesite atención por tener unas necesidades concretas.

En cuanto a los estudiantes con discapacidad auditiva se pueden llevar a cabo y tener en cuenta diferentes consideraciones clave a la hora de trabajar en centros escolares, con la intención de posteriormente incluirlas dentro de la materia de EF, por lo que es importante para entender las necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva que el docente (Velasco y Pérez, 2009):

- Se anticipe con diferentes conocimientos acerca de los que se va a realizar en el aula, y cómo se puede adaptar, mediante ayuda de esquemas, resúmenes, mapas mentales o incluso apoyos visuales entre otros.
- Cuando se vaya a iniciar la clase, de forma previa el docente debe de llamar la atención del estudiante mediante diferentes estímulos como pueden ser táctiles, tales como gestos, o visuales.
- Iniciar un contenido nuevo volviendo a lo aprendido de forma previa por parte de los estudiantes, estableciendo un vínculo entre la nueva información con aquello que el alumnado ya conoce. Así pues, Los estudiantes identifican de forma clara la continuidad la asignatura, estableciéndose aprendizaje significativo.
- Cuando termine una clase, es importante Que el docente recapitule todo lo que se ha aprendido, y la utilidad de los conocimientos adquiridos.
- Se deben de ir alternando trabajos individuales con otras prácticas y exposiciones orales.

- Es bueno establecer ejemplos y práctica que demuestren que el alumnado está adquiriendo el contenido, a la hora de saber hacer lo que se pide y cómo debe hacerlo.
- Emplear distintos apoyos visuales como pueden ser, carteles con colores en los que se pueden identificar diversos contenidos, así como gráficas u otro material visual.
- También es recomendable que se trabaje en grupo reducidos, e incluso en parejas, con la intención de que sea más sencilla la comprensión y comunicación entre el alumnado.

Por otro lado, es fundamental hablar de actividades, juegos y deportes adaptados, los cuales se pueden llevar a cabo dentro de las clases de EF, a través de la propuesta de actuación docente propuesta por Méndez-Domingo. y del Pino Fernández (2006):

- Organización de la sesión y tiempo: debe estar preparada con actividades y juegos tanto individuales como colectivos, pudiéndose trabajar temas como salud en la que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales pueden trabajar a su ritmo en un tiempo, y en otro tiempo de forma colaborativa. Además, trabajar la autonomía y autoestima ante para atender a la diversidad.
- Objetivos: deben ser los mismos para todo el alumnado, aunque se adapten en casos concretos si es necesario, en consonancia con los criterios de evaluación.
- Contenidos: se recomienda trabajar contenidos en los que no se deben realizar demasiadas adaptaciones. Por adaptar, se entiende que se ofrecen actividades con el mismo contenido, y con las mismas posibilidades. Además, cuantas más sean las posibilidades que se plantean a la hora de realizar una actividad en el aula, más sencillo es atender a las necesidades y a la diversidad de alumnado.

– Metodología: principalmente se propone llevar a cabo una metodología con propuestas abiertas y con una estructuración muy baja, con la finalidad de que se lleven a cabo actividades que necesiten poca adaptación.
– Evaluación: tiene que estar adaptada al contexto y a las características de los estudiantes, siendo ética y respetando al alumnado, con una finalidad continua y formativa y que sea una ayuda para el docente más que un aspecto negativo para su labor.

4. CONCLUSIONES

Una vez que se ha desarrollado la relevancia de la temática de atender a la diversidad desde EF, se puede decir que la sociedad en general en multitud de ámbitos se encuentran personas con discapacidad o aquellas con Necesidades Educativas Especiales, las cuales necesitan una actuación por parte de los demás para que puedan incluirse en la sociedad y en la educación. Dentro de la enseñanza, se está apostando por atender a todo el alumnado con el fin de lograr una formación integral independientemente de sus características o peculiaridades, con la intención de que todos tengan las mismas oportunidades, además de que se fomenten las potencialidades de toda persona.

También, es importante trabajar con los estudiantes la atención a la diversidad para que entiendan que todas las personas tienen unas características propias que nos distinguen unos de otros. Así pues, es fundamental el término de atención a la diversidad entendido como las actuaciones que se llevan a cabo en la educación para prevenir posibles problemas educativos, necesitando intervenciones dependiendo de los factores que causen la necesidad como puede ser por alguna discapacidad, dificultad en el lenguaje o en la comunicación entre otros.

Además, la asignatura de educación física se propone como una materia importante para atender a la diversidad, debido a que realizar ejercicio físico supone muchos beneficios a los cuales se les debe permitir acceder a toda persona independientemente de sus peculiaridades, con el fin de luchar contra la injusticia incluir a todos en cualquier aspecto de la sociedad. Así pues, se están realizando estudios enloquece le da

importancia a la atención a la diversidad, llegando a la conclusión de que la clave está en adaptar la actividad física que se realiza y algunas condiciones que quedan limitadas para algunas personas.

Finalmente, es importante señalar que, desde EF cuando se atiende a la diversidad tiene muchos beneficios, como es la propia inclusión del alumnado, así como mejora del autoconcepto de los estudiantes que tienen alguna discapacidad como puede ser motriz. Por lo que, existen diversidad de actividades, deportes y juegos adaptados y siguiendo propuestas de actuación docente, se puede desarrollar la clase con una total inclusión del alumnado. Sin embargo, es necesaria una buena formación de los docentes para saber atender a la diversidad dentro de la clase de EF, siendo negativos los resultados de diversos estudios los que los propios docentes tienen percepciones bajas acerca de su conocimiento para atender al alumnado, necesitan una mayor formación.

5. REFERENCIAS

Álvarez-Mercado, A. L. (2018). Atención a la diversidad en la Formación Profesional. Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 4(4). https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.15

Block, M. y Obruniskova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. Adapted Physical Activity Quarterly, 24, 103-124

Díaz del Cueto, M. D. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 9(35), 322-348. http://hdl.handle.net/10486/3507

Fernández, A. H. y de Barros Camargo, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (41), 555-561.

Fernández, J. M., Jiménez, F., Navarro, V. y Sánchez, C. R. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. Retos, 36(36), 138- 145.

Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á. y Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. Agora para la educación física y el deporte, 15(2), 130-151. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23757

Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios-Picos, A. (2011) Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. Cultura y Educación, 23(4), 499-514.

Hernández, A. M. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI. Revista RETOS XXI. Discapacidad y Educación, 2, 15-22. https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056

Hernández, J. A. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. Contextos educativos: Revista de educación, (27), 83-98. https://doi.org/10.18172/con.4535

Leo, J. y Goodwin, D. L. (2013). Pedagogical reflections on the use of disability simulations in higher education. Journal of Teaching in Physical Education, 32(4), 460- 472.

Lleixà, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C. y Puigdellívol, I. (2017). Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. Ágora para la Educación Física y el Deporte, 19(2-3), 277-297. https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.277-297

Martínez-Pérez, S. (2020). Tecnologías de información y comunicación, realidad aumentada y atención a la diversidad en la formación del profesorado. Revista Transdigital, 1 (1). https://www.revistatransdigital.org/index.php/transdigital/article/view/9

Martos-García, D. y Valencia-Peris, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. Estudios Pedagógicos, 42(1), 159-175. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100010

Méndez-Domingo, M. F. y del Pino Fernández, I. (2006). La atención a la diversidad en Educación Física. Propuesta de actuación docente. Lecturas: Educación física y deportes, (97), 11.

Rodríguez, J. E., Civeiro, A. y Navarro, R. (2017). Formación del profesorado de educación física en atención a la diversidad en educación primaria. Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 3(2), 323-339.

Sales, A., Moliner, O., Odet. y Sánchiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(2), 1-7.

Valencia-Peris, A., Alfaro, P. M. y García, D. M. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (37), 597-604.

EL FOMENTO DE LA LECTOESCRITA BAJO LA METODOLOGÍA "APRENDER HACIENDO"

ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ
Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha
ANDREA GRACIA ZOMEÑO
Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha
EMILIO LÓPEZ PARRA
Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha
ANTONIO CEBRIÁN MARTÍNEZ
Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo se circunscribe a la renovación pedagógica en la didáctica de la lengua, literatura y el fomento del hábito lectoescritor. La lectura, como experiencia didáctica que nos hace crecer a nivel personal y social, estimula la creatividad y la imaginación, conduciéndonos a reflexionar y a ser más críticos y emprendedores. La escritura creativa, relacionada con el arte de contar historias y producir textos y comprendida como un proceso del ámbito de la comunicación, favorece el desarrollo cognitivo y socioemocional del alumnado, al tiempo que impulsa al desarrollo imaginativo y creativo y permite organizar nuestros propios pensamientos y desarrollar la función representativa lingüística (Hospital, 2017; Bernal-Pinzón, 2017). La escritura, al estar englobada en un contexto en el que se desarrolla la psicomotricidad, optimiza el incremento del desarrollo creativo y, por ende, favorece nuestro propio intelecto (Moreno, 2001).

Algunos autores indican que la lectura ayuda a los niños a desarrollar habilidades como la atención y la concentración, mediante su crecimiento afectivo y moral y las propias relaciones interpersonales (Dris, 2011 & Hospital, 2017). Del mismo modo, favorece a la formación de

los alumnos y a la preparación de la realidad a la que se tendrán que enfrentar como ciudadanos críticos. También contribuye al enriquecimiento del vocabulario y posibilita una mejora tanto en la expresión oral y en la escrita. En relación con la práctica educativa, la escritura incide de manera positiva en el niño, influyendo en su desarrollo intelectual, en su crecimiento personal y en la creación de significados que posibiliten la representación de su propio entorno. Observamos, por tanto, que el fomento de la lectura y la escritura en las aulas es de gran relevancia y que en la educación actual existe una falta de motivación hacia la lectoescritura que está conllevando a una desmotivación general en el resto de las áreas.

En la actualidad, los docentes continúan exigiendo a los alumnos que lean una serie de libros, con el único fin de extraer algunas ideas y plasmarlas en fichas, exámenes y/o trabajos de gran extensión por medio de la escritura (Marina & De la Válgoma, 2010). Se considera, por tanto, de vital importancia, utilizar la lectura como fuente de información, comunicación y disfrute y transformar la escritura en una herramienta educativa que fomente la diversión, la imaginación y el encuentro con uno mismo y con los demás. Debido a la necesidad de dar un giro a dichas exigencias, se presenta una propuesta en la que leer no consiste meramente en hacer un análisis textual, sino que es una tarea cuyo sentido reside en su esencia como componente de transmisión cultural y educativa.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La propuesta anual “La importancia de la lectoescritura" se ha desarrollado durante el primer, segundo y tercer trimestre del año escolar 2020/21, en un primer grupo de 12 alumnos, entre los cuales hay dos niños y una niña que reciben medidas individualizadas de inclusión educativa, y otro niño que recibe medidas extraordinarias de inclusión educativa. Además, se ha llevado a cabo en un segundo grupo de 11 alumnos, entre los cuales hay un niño y una niña que reciben medidas individualizadas de inclusión educativa, por proceder de entornos en situación de desventaja social y estar acogidos residencialmente en una Aldea Infantil.

En consecuencia, cabe señalar que la propuesta se relaciona con las siguientes metas educativas:

- Fundamentación y difusión de la democracia: permite establecer relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa, incluyendo una participación e inclusiva en la toma de decisiones durante las distintas actividades.
- Inserción de los sujetos en el mundo: la propuesta incluye el trabajo cooperativo, además del uso de las TIC, para favorecer las relaciones sociales, generando nuevos modos de socialización que incrementan la interacción social y disminuyen la exclusión entre iguales.
- Desarrollo de la personalidad del sujeto: se promueve una iniciativa común, dirigida al desarrollo de las capacidades individuales de los sujetos, al fomentar, entre otros aspectos, el trabajo autónomo mediante resolución de tareas.
- Difusión de la cultura: se parte de las necesidades e intereses de los alumnos para promover procesos de enseñanza-aprendizaje acordes a sus gustos y así conectar más con los estudiantes.

2.1. Objetivos

El objetivo general de esta propuesta es: utilizar la lectura como fuente de información, comunicación y disfrute, y transformar la escritura en una herramienta educativa que fomente la diversión, la imaginación y el encuentro con uno mismo y con los demás.

Los objetivos específicos son:

- Desarrollar la autonomía del alumnado, potenciando las competencias básicas, los valores y las actitudes que propicien su desarrollo integral.
- Promover el uso del diálogo mediante el intercambio de mensajes entre alumnos y docentes.
- Profundizar en el dominio de la expresión oral y escrita.
- Usar adecuadamente las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Competencias

En el artículo 1 del Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha las competencias se definen como: "capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos" (p.18500).

A efectos del decreto mencionado, cabe indicar que, de acuerdo con el artículo 2.2 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, las competencias del currículo son las siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales. Si bien, la propuesta pretende desarrollar la totalidad de competencias establecidas en el Real Decreto 126/2014.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos, se propone que la organización de los tiempos y espacios, los recursos didácticos y los materiales seleccionados en la propuesta sirvan para apoyar y favorecer la diversidad del alumnado. De manera más concreta, se propone una metodología inclusiva, cooperativa, activa y participativa que, basada en el método educativo "Aprender Haciendo", se centre en los siguientes principios:

- El docente tiene la función de guía-orientador. El maestro abandona su rol tradicional para convertirse en acompañante y supervisor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se encarga de ayudar, guiar, orientar y evaluar a los alumnos, una vez planificadas las actividades para que estas sean eficientes, efectivas y significativas.
- El alumnado asume un rol protagonista. Los discentes, con ayuda del docente, son los encargados de construir su propio aprendizaje. Así, se le quita importancia a la memorización y a la acumulación de contenidos con el principal fin de que los alumnos aprendan a pensar por ellos mismos.

- El proceso de enseñanza-aprendizaje es natural, simple, cercano y cooperativo. Se facilita la colaboración y la interacción entre "docente-discente" y "discente-discente", así como la predisposición del alumnado ante la ejecución de las tareas.

El método educativo "Aprender Haciendo" permite que el alumnado alcance las competencias del currículo en un proceso de aprendizaje simple y cercano a la realidad. Este es, a grandes rasgos, un método educativo por proyectos que permite al alumnado intervenir y experimentar de manera entretenida, casi instintivamente, en un contexto abierto y activo de aprendizaje que les posibilita desarrollar sus propias aptitudes trabajando de forma colaborativa y grupal (Vainio-Pekka & Hassinen, 2011).

Este método permite desarrollar la autonomía, conseguir confianza en uno mismo, aprender a cooperar a la hora de trabajar en proyectos y orientar la atención en un propósito determinado para lograr una meta claramente establecida (Rodríguez et al., 2014; Thompson, 2010). Según Marina (2012), "Aprender Haciendo" activa la inteligencia cognitiva y emocional y conecta la inteligencia ejecutiva con la computacional, proporcionando criterios de evaluación a los alumnos y asesorándolos de sus decisiones, una vez que la inteligencia computacional facilita soluciones y/o posibilidades.

3.1. Diseño de la propuesta

Las dieciséis sesiones de la propuesta se agrupan de dos en dos y se denominan: "El león que quería tener amigos", "La hormiga y la cigarra", "La tortuga y la liebre", "Los sueños del sapo", "Por cuatro esquinitas de nada", "Oda al día feliz", "Teatro de Robin Hood" y "El pez que quería trepar árboles" (véase Tabla 1).

Estos ocho conjuntos de sesiones se encuentran, a su vez, subdivididos en tres partes: visualización o escritura de una adivinanza relacionada con la lectura que se vaya a trabajar, lectura perteneciente a diferentes géneros literarios y ejecución de alguna técnica de escritura creativa. Mientras que en la primera parte se resuelve una adivinanza vinculada al contenido y/o mensaje de la lectura que se vaya a hacer, en la segunda parte se realiza una lectura que puede pertenecer a diferentes géneros

literarios. Además, se plantean varias cuestiones de comprensión lectora. En la tercera parte, se lleva a cabo alguna técnica de escritura creativa o, incluso, alguna actividad ligada al área de Educación Artística.

TABLA 1. *Cronograma de la propuesta "La importancia de la lectoescritura".*

	Primer trimestre			Segundo trimestre			Tercer trimestre	
	Oct.	Nov.	Dic.	Enero	Feb.	Marzo	Abril	Mayo
"El león que quería tener amigos"	X							
"La hormiga y la cigarra"		X						
"La canción del pirata"			X					
"Los sueños del sapo"				X				
"Por cuatro esquinitas de nada"					X			
"Oda al día feliz"						X		
"Teatro de Robin Hood"							X	
"El pez que quería trepar árboles"								X

Fuente: elaboración propia

3.1.1. "El león que quería tener amigos"

En este primer conjunto de sesiones, los niños entienden e interpretan el significado del texto "El león que quería tener amigos" (Norma Sutrniolo, 2015), mediante la ejecución de una de las actuaciones de éxito educativas de Comunidades de Aprendizaje: las tertulias dialógicas. Además, practican la lectura en voz alta y trabajan la capacidad de síntesis en base a un fragmento del propio texto.

Durante este primer conjunto de sesiones, desarrollado en el aula ordinaria, los alumnos tienen que leer las diez primeras páginas del cuento "El león que quería tener amigos" de manera colectiva. Cada alumno lee una frase y cede el turno a su compañero de al lado, pues se encuentran distribuidos en forma de "U". Una vez leídas las diez páginas del cuento, se les explica lo que son las Tertulias Dialógicas y cómo se llevan a cabo. Tras ello, tienen que comentar las ideas que más les gusten o llame la atención, respetando el turno de palabra y de manera individual, para así generar debate con el resto de los compañeros.

Igualmente, los niños tienen que escribir una carta a un compañero, asignado previamente de forma aleatoria, indicando una característica positiva sobre el mismo. Previamente a la escritura de la carta, los niños visualizan una serie de pautas a seguir para escribir una carta. A continuación, los alumnos tienen que introducir la carta en el buzón de la amistad (previamente fabricado en el área de Educación Artística).

En una sesión extraordinaria los niños podrían terminar de leer el cuento para así elegir su parte favorita del cuento y hacer un dibujo sobre la misma. Además, podrían responder a una serie de cuestiones sobre el cuento y su significado: ¿cómo es Kaloé?, ¿qué es para vosotros la amistad?, etc.

3.2.2. "La hormiga y la cigarra"

En este segundo conjunto de sesiones, desarrollado en el aula ordinaria, los niños entienden e interpretan el significado de la fábula "La cigarra y la hormiga" (Fábulas Esopo), mediante la puesta en marcha de una novedosa metodología: la polinización. Además, practican la lectura en voz alta, fomentando el valor de la bondad y la constancia.

Los niños se dividen en cuatro grupos y se distribuyen en las cuatro esquinas de la clase. En este instante se comienzan a realizar los pasos a seguir en la metodología denominada "polinización":

1. Los alumnos que componen los grupos iniciales leen en voz alta la fábula y extraen una serie de ideas sobre la misma.
2. Una vez extraídas las ideas, varios miembros del primer grupo se trasladan al segundo, tercer, cuarto grupo y viceversa.

3. Los alumnos que componen los nuevos grupos tienen que poner en común las ideas extraídas con su grupo inicial.
4. Los alumnos volverán a su grupo inicial para aportar las ideas recopiladas y reflexionar sobre las mismas.

En una sesión complementaria el alumnado podría volver a dividirse en cuatro grupos para proponer algún cambio en el final de la fábula. Además, podrían llevar a cabo una de las técnicas de escritura creativa: el acróstico. Para ello, deberían elegir individualmente algún valor trabajado mediante la fábula leída.

3.2.3. "La canción del pirata"

En este tercer conjunto de sesiones, los niños entienden e interpretan el significado del poema "La canción del pirata" (Juan Ramón Jiménez). Además, los niños desarrollan la capacidad de seguimiento de la lectura mientras escuchan "La canción del pirata-Tierra Santa Cover" de Raquel Eugenio, practican la lectura cooperativa en voz alta y desarrollan su propia imaginación.

Para comenzar, los niños reciben una fotocopia del poema "La canción de pirata" con algunos huecos en blanco. Mientras escuchan la canción anteriormente mencionada, los niños tienen que ir rellenando dichos huecos. De esta manera, prestan especial atención a la letra del poema para así poder completarlo. Cuando han escuchado un par de veces la canción, tienen que leer conjuntamente el poema, en voz alta, para ver si han descifrado las palabras ocultas de manera correcta. Finalmente, el grupo de clase comenta las ideas principales de la obra.

Como sesión complementaria los niños podrían dirigirse al aula Althia para buscar información sobre películas, canciones o cuentos de algún pirata. Tras ello, podrían volver al aula ordinaria para hacer una puesta en común de las ideas encontradas. Aparte de ello, podrían agruparse en parejas y jugar al famoso juego "¿quién es quién?" Para ello, tendrían que ponerse una cinta en la cabeza, la cual tuviese adherida una tarjeta con la imagen de algún pirata conocido. Por turnos, deberían hacer preguntas a sus compañeros, las cuales podrían ser únicamente respondidas con un "sí" o un "no".

3.2.4. “Los sueños del sapo”

En este cuarto conjunto de sesiones, desarrollado en el aula ordinaria, los niños entienden e interpretan el significado del texto “Los sueños del sapo” (Javier Villafañe), mediante la realización de dibujos. Además, practican la lectura en voz alta y trabajan el valor de la dignidad y la identidad.

Los niños tienen que leer individualmente el cuento y responder grupalmente a una serie de cuestiones: ¿qué clase de árbol fue el sapo en su sueño?, ¿le gustó ser árbol?, ¿cuántos sapos lo escucharon?, ¿cómo se sintió el protagonista? De este modo, se genera debate a través de la reflexión y la comprensión lectora. Además, tienen que reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿qué os gustaría “ser” en el futuro?, ¿cuáles son vuestras metas o aspiraciones? Tras dicha reflexión, tienen que hacer un dibujo sobre alguna de sus metas personales, el cual adherirán a una sucesión de cartulinas que hay colgadas en las paredes del aula.

Al mismo tiempo, se trata de relacionar este primer cuento, denominado “Los sueños del sapo”, con un segundo cuento: “El príncipe y el mendigo”.

3.2.5. “Por cuatro esquinitas de nada”

En este quinto conjunto de sesiones, desarrollado en el aula de usos múltiples y en el aula ordinaria, los niños entienden e interpretan el significado del texto “Por cuatro esquinitas de nada” (Jérôme Ruiller) a través de trabajo cooperativo y colaborativo. Además, adquieren hábitos de lectura a través de la práctica grupal y trabajan el valor de la empatía mediante la Educación Artística.

Durante este quinto conjunto de sesiones los alumnos tienen que leer el cuento “Por cuatro esquinitas de nada” de manera individual. Una vez leído, tienen que responder colectivamente a una serie de cuestiones: ¿qué os sugiere el cuento?, ¿qué hubieseis hecho vosotros ante una situación similar?, ¿qué le pasaba a cuadradito? A continuación, los alumnos tienen que hacer un mural representando el cuento. Para ello, cuentan con cartulinas de colores y con material escolar que les permite fabricar a los redonditos, a cuadradito, etc.

En una sesión complementaria los alumnos podrían escenificar una sesión de cuentacuentos a otro grupo del centro educativo. Para ello, podrían apoyarse en el mural creado con anterioridad y tendrían que ensayar el guion de la historia y las representaciones a realizar.

3.2.6. “Oda al día feliz”

En este sexto conjunto de sesiones, los niños entienden e interpretan el significado del texto “Oda al día feliz” (Pablo Neruda) a través de diferentes poemas que hablan de la felicidad. Además, escuchan comprensivamente la lectura que el docente realiza y escriben una anécdota ligada al principal valor que se trabaja en estos poemas.

El docente entrega una fotocopia del poema a los alumnos para que estos puedan leerlo mentalmente, a medida que el docente lo recite. Tras ello, tienen que reflexionar acerca de las siguientes cuestiones: ¿qué os ha sugerido?, ¿a qué os recuerda este poema?, ¿qué quiere transmitirnos Pablo Neruda? Después de reflexionar y ahondar en el contenido del poema, los niños se adentran en el valor de la “felicidad” a través de la siguiente pregunta: ¿qué os hace felices? En relación con la cuestión, los niños tienen que escribir una anécdota personal que les haga felices. Además, de manera voluntaria, tienen que contar su anécdota al resto de compañeros.

En una sesión complementaria los alumnos podrían reescribir el poema, integrando nuevos valores como eje central. Ejemplos: “Oda al día de la amistad”, “Oda al día de la empatía”, etc.

3.2.7. “Teatro de Robin Hood”

En este séptimo conjunto de sesiones, los niños entienden e interpretan la representación teatral de La Tourné Teatro sobre el cuento “Robin Hood”. Al mismo tiempo, trabajan los valores de honestidad, generosidad y modestia.

Los alumnos, acompañados de su tutor y otros docentes, se dirigen al Centro Cultural Aguirre, ubicado en la ciudad de Cuenca (España), para ver la representación teatral del cuento “Robin Hood”. Previamente, se recogen autorizaciones familiares que nos permiten salir del centro con

los niños. Una vez finaliza la representación teatral, los niños reflexionan y ahondan en el mensaje de la historia por medio de preguntas como: ¿qué hubieseis hecho vosotros si fueseis Robin Hood?, ¿qué os ha parecido la representación teatral?, ¿qué os sugiere la obra?

En el tiempo restante de las sesiones, los niños pueden observar y "leer" algunos cuentos de la sala infantil de la Biblioteca Municipal de Cuenca, situada en el Centro Cultural Aguirre.

Como tarea complementaria a las actividades realizadas en este séptimo conjunto de sesiones, los niños pueden participar en un proyecto solidario interdisciplinar que se desarrolla en el propio centro educativo. El objetivo de este proyecto es que los alumnos escriban el guion para una obra de teatro, basada en la vida de Robin Hood, y que la representen para un público amplio. Para ello, hay que organizar un conjunto de grupos de trabajo (redactores de guion, encargados del vestuario, responsables de la escenografía y/o de la musicalización, etc.), ubicar a los personajes en escenas y situar el espacio geográfico.

3.2.8. "El pez que quería trepar árboles"

En este último conjunto de sesiones, los niños emplean la imagen del artículo "Si juzgas a un pez por su habilidad para trepar árboles…" para trabajar el valor de la justicia. De este modo, trabajan la capacidad para traducir los mensajes que transmite una imagen. Además, se fomenta la capacidad de extrapolación de un mensaje a la vida real y se trabaja una de las técnicas de escritura creativa: la hipótesis fantástica.

Tras observar la imagen del artículo "El pez que quería trepar árboles" (véase Figura 1), los alumnos tienen que responder a las siguientes preguntas: ¿qué observáis?, ¿qué os transmite la imagen?, ¿veis alguna relación entre la imagen y la vida real?, ¿tiene alguna relación con el sistema educativo? Además, tienen que hacer uso de una nueva técnica de escritura creativa: la hipótesis fantástica. Para ello, deben escribir individualmente una historia apoyándose en las siguientes preguntas: ¿qué sucedería si el pez fuese el juez y les pidiese que buceasen tres horas en el mar?, ¿qué pasaría si todos los animales fuesen capaces de trepar un árbol?

FIGURA 1. *El pez que quería trepar árboles.*



Fuente: Platzi.com

3.2. Recursos y materiales

Los recursos y materiales necesarios para llevar a cabo los diferentes conjuntos de sesiones son:

- Proyector en el aula.
- Pantalla de proyección.
- Altavoces.
- Ordenadores portátiles.
- Material básico para excursiones: gorra, agua y aportes energéticos.
- Cuadernos de clase.
- Material de escritura: folios a4, cartulinas de colores, bolígrafos, rotuladores y ceras de colores.
- Tijeras, pegamento y cinta adhesiva.
- Buzón de la amistad.
- Tarjetas con fotografías de piratas conocidos.
- Fotocopias de los siguientes cuentos: “El león que quería tener amigos”, “Los sueños del sapo” y “Por cuatro esquinitas de nada”.
- Fotocopias de la fábula “La cigarra y la hormiga”.

- Fotocopias de los siguientes poemas: “Oda al día feliz” y “La canción del pirata”

4. RESULTADOS

Es preciso subrayar que los resultados previsibles se deben contrastar tras la aplicación de esta propuesta, ya que no ha habido facilidades de implementación en el aula debido a la situación actual de pandemia.

De acuerdo con los resultados obtenidos tras la implementación de algunas propuestas de trabajo en las que se ponen en práctica estrategias que refuerzan el fomento de la lectura y la escritura creativa en el aula, planteadas por autores como Colomer (2006), de Cárdenas y Rodríguez (2008) y Cadena (2020), se pretende:

- Generar un atractivo motivacional en los niños a la hora de leer y escribir creativamente.
- Motivar el interés en áreas del aprendizaje diferentes, fortaleciendo la capacidad de concentración y atención.
- Trabajar la lectura y la escritura en diferentes momentos y desde diferentes espacios, apoyando de manera permanente al alumnado.
- Ampliar el vocabulario, incorporar conocimientos y desarrollar las capacidades comunicativas.
- Desarrollar la memoria, la comprensión, la imaginación y la creatividad.
- Adquirir información, crecer personalmente y desarrollar el espíritu crítico y el disfrute, potenciando competencias básicas, valores y actitudes que propicien el desarrollo integral.
- Favorecer el rendimiento académico, facilitando la expresión literaria y la producción.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se ha presentado una propuesta de naturaleza innovadora, realmente singular y atractiva, que ha puesto su énfasis en la lectura y la escritura creativa en el aula, y ha

supuesto la creación de nuevas ideas y la puesta en marcha del método “Aprender Haciendo”.

En relación con los preceptos curriculares del presente trabajo, cabe destacar que la propuesta trata de fortalecer, principalmente, la Competencia Lingüística y la Competencia Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor y, por lo tanto, la expresión de forma oral en múltiples situaciones comunicativas, la comprensión de distintos tipos de textos, la expresión de manera escrita en diferentes modalidades, formatos y soportes, las actuaciones de forma imaginativa y creativa y el desarrollo de la proactividad, el interés, la iniciativa y la innovación (Orden ECD/65/2015).

Al mismo tiempo, cabe destacar una serie de consideraciones para el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y, por lo tanto, para el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Nuestra propuesta contempla las actuaciones y medidas educativas establecidas en el Decreto 85/2018 y asume, como uno de los principios básicos, el hecho de atender los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, asegurando una igualdad de oportunidades. Además, aplica la lógica de la heterogeneidad durante los diferentes conjuntos de sesiones, con intención de que se reconozcan, admitan y acepten las diferencias humanas como un hecho natural e ineludible.

En nuestro primer grupo, contamos con un alumno con retraso de lenguaje en un contexto bilingüe, una alumna con rotacismo y otra con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En nuestro segundo grupo, contamos con una niña y un niño que reciben medidas individualizadas de inclusión educativa por proceder de entornos en situación de desventaja social y estar acogidos residencialmente en una Aldea Infantil. Por dicha razón, el diseño de las actividades está adaptado según sus necesidades específicas para que no les suponga ninguna dificultad llevarlas a cabo. Hemos de añadir, que contarán, cuando sea necesario, con la compañía del profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT), el profesorado de Audición y Lenguaje (AL) y el Técnico Auxiliar Educativo (ATE).

Por último, hemos de añadir varias consideraciones a la hora de implementar la propuesta de trabajo. La propuesta integra una serie de cursos de formación docente para que los maestros y las maestras estén lo suficientemente formados y trabajen con mayor eficacia, sacando un mayor partido a las actividades planteadas. A su vez, se considera esencial la participación y colaboración del alumnado, los familiares, el Ayuntamiento y la Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA).

6. REFERENCIAS

Bernal-Pinzón, M. L. (2017). ¿Qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva. *Revista Investigación, Desarrollo e Innovación, 7*(2), 255-268.

Cadena, K. L. (2020). Niñas y niños creadores de historias: Material didáctico para el fomento de la escritura creativa en la escuela. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Antonio Nariño.

Colomer, T. (2006). El papel de la escuela en el fomento de la lectura. *Andalucía Educativa,* (56), 26-28.

De Cárdenas, A., Rodríguez, L. (2008). Aspectos teóricos conceptuales dirigidos a la promoción de la lectura en niños y jóvenes. *Ciencias de la información, 39*(2), 3-14.

Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. [2014/9028]. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 132, 11 de julio de 2014, 18498-18907. https://n9.cl/4kjt

Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. [2018/13852]. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 229, 23 de noviembre de 2018, 32231-32246. https://n9.cl/gqrg9

Dris, M. (2011). Importancia de la Lectura Infantil y Primaria. *Innovación y experiencias educativas, 38*, 1-9.

Hospital, C. (2017). *Proyecto para incentivar la motivación a la lectura en 2º de Primaria* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Internacional de la Rioja.

Marina, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Ariel

Marina, J. A. y De la Válgoma, M. (2010). *La magia de leer.* Plaza y Janes.

Moreno, J. A. (2001). La escritura y el desarrollo de la creatividad. *Psicomotricidad: Revista de estudios y experiencias,* (68-69), 27-30.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, 29 de enero, 6986-7003. https://n9.cl/xjj3

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 1 de marzo, 19349-19420. https://n9.cl/oief

Rodríguez, E., Dalmau, J. M., Pérez-Aradros, B., Gargallo, E., Rodríguez, G. (2014). *Educar para emprender: guía didáctica de educación emprendedora en Primaria.* Universidad de La Rioja

Thompson, P. (2010). Chapter 10 – Learning by Doing. En B. H. Hall y N. Rosenberg (Eds.), *Handbook of the Economics of Innovation* (pp. 429-476). North-Holland.

Vainio-Pekka, H., y Hassinen, J. (2011). El emprendimiento, una nueva ola de aprendizaje. La experiencia de la Team Academy en Finlandia. *Economía Industrial*, *381*, 53-62

CAPÍTULO 11

EL EMPLEO DEL LENGUAJE INCLUSIVO EN LA LENGUA ESPAÑOLA Y FRANCESA

ADAMANTÍA ZERVA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, hay un debate sobre el lenguaje inclusivo y los parámetros que rigen su función. La lengua tiene elementos que pueden combinarse de manera infinita y en esta característica radica su importancia como medio de la comunicación interpersonal. Uno de los elementos que hay que destacar es la creatividad que caracteriza al lenguaje. El proceso de creación tiene dos polaridades: por una parte, permite al ser humano generar e interpretar un sin fin de nuevos enunciados y, por otra parte, ofrece la posibilidad de adaptar las reglas existentes modificando paulatinamente la lengua creando nuevas palabras y estructuras sintácticas.

Boas (1963, p. 21) afirmaba que "since all speech is intended to serve for the communication of ideas, the natural unit of expression is the sentence". Así se explica el hecho de que como apunta Tolson (2006, p. 3), el enfoque de los estudios sobre el lenguaje ha sido el contenido de las frases, llamado *ideológico* y se ha descuidado su función como interacción verbal. Por otra parte, Malinowski (1946, p. 297) constata que "language, in its developed literary and scientific functions, is an instrument of thought and the communication of thought". Para este autor, el significado de una lengua llega a ser un problema de índole psicológica. Las palabras de una lengua pueden ser traducidas a otra pero eso no garantiza que el receptor podrá entender su significado si desconoce el contexto. No hay que olvidar que en el proceso de traducción, traducimos conceptos y no palabras. Malinowski (1946) presenta el ejemplo de una conversación entre nativos de las Islas Trobriand en Nueva Guinea. Si nos

limitamos a una explicación meramente lingüística sin ofrecer información adicional excepto la equivalencia entre los términos, no será posible la comprensión (Malinowski, 1946, p. 300). Ogden y Richards (1946, p 9) corroboran esta afirmación y señalan que las palabras no significan nada por sí solas. De modo que las consideran como *instrumentos* que adquieren su significado cuando un individuo las usa (Ogden y Richards, 1946, p. 10). Asimismo, destacan tres factores que intervienen en un enunciado: el símbolo, el referido y el pensamiento (la idea) o referencia. Lo explican de la siguiente manera (Ogden y Richards, 1946, pp. 10-11):

> Between a thought and a symbol causal relations are hold. When we speak, the symbolism we employ is caused partly by the reference we are making and partly by social and psychological factors- the purpose for which we are making the reference, the proposed effect of our symbols on other persons, and our own attitude. When we hear what is said, the symbols both cause an attitude which will, according to circustances, be more or less similar to the act and the attitude of the speaker.

Se puede observar, pues, la estrecha relación que existe entre un enunciado, la actitud del hablante y los aspectos socioculturales. Todos estos factores forman un sistema único que interactúa y determina la correcta interpretación de los mensajes.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente estudio pretende abordar el lenguaje inclusivo desde una perspectiva lingüística y social en España y en Francia. Nuestro objetivo es analizar la política lingüística de los respectivos países y determinar el papel que desempeña en la fijación de los usos del lenguaje inclusivo entre los hablantes. Con respecto a la metodología, en primer lugar, abordaremos la importancia de la gramática en la lengua y, a continuación, estudiaremos las pautas que dan las instituciones oficiales en España y en Francia sobre los usos del lenguaje inclusivo.

3. LA LENGUA Y LA GRAMÁTICA

Entre el pensamiento (la idea) y la referencia existe una relación. Sin embargo, entre el símbolo y la referencia no existe una relación directa, solo indirecta porque están usados por alguien. La relación, pues, entre las palabras y su significado es algo arbitrario como ya lo había afirmado Saussure (1972, p. 104). Por ende, cualquier enunciado adquiere su significado en un contexto específico. Malinowski (1946, p. 307) señala que el contexto es condición indispensable para la comprensión de las palabras. De manera que corrobora las teorías de Ogden y Richards y señala (Malinowski, 1946, pp. 308-309):

> The analysis of meaning in primitive languages affords a striking confirmation of Messrs Ogden and Richard´s theories. For the clear realization of the intimate connection between linguistic interpretation and the analysis of the culture to which the language belongs, shows convincingly that neither a Word nor its meaning has an independent and self-sufficient existence. The Etnographic view of language proves the principle of Symbolic Relativity as it might be called, that is that words must be treated only as symbols and that a psychology of symbolic reference must serve as the basis for all science of language. Since the whole world of ´things-to-be-expressed´ changes with the level of culture, with geographical, social and economic conditions, the consequence is that the meaning of a word must be always gathered, not from a passive contemplation of this word, but from an analysis of its funtions, with reference to the given culture.

El estudio de esta dimensión del lenguaje que se fija a través de la interacción de sus hablantes y está íntimamente ligado al significado pragmático de los elementos lingüísticos se aúna en el término *lengua en uso*. Weigand (2010, p. 506) señala que el concepto de *lengua en uso* no supone una adaptación del concepto sistema de signos en uso sino que establece un nuevo objetivo que atañe a las funciones de la lengua en su perspectiva dialógica (*language as dialogue*). La principal premisa de este concepto es que la función fundamental de la lengua es la comunicación que se realiza siempre de forma dialogante. No se trata de un argumento reciente puesto que hace siglos, algunos filósofos, como por ejemplo Aristóteles, resaltaron la importancia de la interacción (diálogo) en la comunicación. Desde esta perspectiva, los estudios actuales se centran en la lengua en acción o, dicho de otra manera, la lengua en uso

teniendo en cuenta que la comunicación humana es un proceso continuo de negociación sobre el significado y su comprensión. Esta aproximación al estudio de la lengua no supone un concepto nuevo. Valdés (1984, p. 153) en su obra titulada *Diálogo de la lengua* afirmaba: "Ya sabéis que las lenguas vulgares de ninguna manera se pueden reduzir a reglas de tal suerte que por ellas se puedan aprender; y siendo la castellana mezclada de tantas otras, podéis pensar si puede ninguno ser bastante a reduzirla a reglas".

De modo que queda patente la visión de Valdés sobre la lengua que aproxima en parte a la que predomina en la época actual. Pero, es cierto que hemos de ser conscientes de que la importancia de la *lengua en uso* y de su estudio es reciente. La norma sigue siendo considerada más importante y la justificación que ofrece Valdés nos hace reflexionar sobre las posibles aplicaciones de la gramática normativa. Él diferenciaba claramente la lengua castellana y la lengua latina y no compartía la misma ideología que Nebrija cuyo deseo era normatizar la lengua castellana de la misma forma que la latina. Valdés afirmaba que en la lengua en uso pesan más los hábitos comunes que los formales. Y lo justificaba afirmando lo siguiente: "Porque he aprendido la lengua latina por arte y libros, y la castellana por uso, de manera que la latina podría dar cuenta por el arte y por los libros en que la aprendí, y de la castellana no, sino por el uso común de hablar [...] (Valdés, 1984, p. 79)".

Desde que Mill (1843) puso en entredicho la objetividad del mensaje, existe una convergencia en el hecho de que conlleva muchos más significados que lo que aparentemente significa. Así pues, el significado lingüístico es parte solamente del mensaje que un interlocutor quiere comunicar y de lo que concibe el destinatario del mensaje. Escandell (2010, p. 18) constataba que es errónea la idea de considerar la lengua como un código, dado que no existe una interpretación biunívoca entre la representación fonológica de las palabras y su significado. Y concluía (Escadell, 2010, p. 19) que:

> Hemos desarrollado complejos mecanismos de inferencia que entran en funcionamiento automáticamente para hacernos recuperar lo que nuestros interlocutores quisieron decir a partir de lo que realmente dijeron. Estamos usando constantemente estrategias que nos conducen a

> contextualizarlo todo de la mejor manera posible para que encaje y tenga sentido.

Asimismo, Narbona (1995, p. 31) señala que la consideración de la lengua como un sistema supone en muchos casos discernir su carácter comunicativo y su carácter normativo:

> La consideración de una lengua como código único, como sistema formal, de signos homogéneo o como saber interiorizado (competencia) de un hipotético hablante-oyente ideal- mejor sería decir idealizado por el lingüista-, algo que sólo es posible si se prescinde de los usuarios concretos, que poseen conciencia e historia, no permite descubrir cómo funciona en cuanto instrumento de comunicación y de interacción social. El análisis de los idiomas en y por sí mismos, como objetos autónomos e independientes, responde a una concepción del lenguaje drásticamente reductora de su realidad, por lo que en cierto sentido puede calificarse de falsa o errónea. Los modelos estáticos de explicación con que se ha venido operando no pueden dar cuenta del dinamismo intrínseco al desarrollo de la competencia idiomática de los hablantes y a la evolución y transformación de las lenguas mismas[...].

Por consiguiente, se cree necesario estudiar la lengua como interacción analizando los elementos que la componen en su conjunto sin discernir los aspectos sintácticos y los aspectos discursivos partiendo del presupuesto que están íntimamente ligados. Asimismo, hemos de considerar que como sostiene Barrera (1991, p. 35): "Todo acto verbal voluntario se realiza con fines eminentemente comunicativos; ocurre siempre en un contexto situacional específico y, en consecuencia, es gobernado tanto por las reglas gramaticales inherentes a la oración misma, como por un conjunto de factores contextuales y culturales".

Después de haber abordado la relación entre la lengua, la gramática y el significado, procederemos a realizar una aproximación a la política lingüística que se aplica en España y en Francia con respecto a los usos del lenguaje inclusivo.

4. POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y LENGUAJE INCLUSIVO EN LA LENGUA ESPAÑOLA Y FRANCESA

Como hemos podido observar a través de la lengua se comunican mensajes cuyo significado esté íntimamente ligado al contexto situacional.

La gramática y sus reglas surgen del consenso de los hablantes quienes aportan a las palabras su significado según los valores socioculturales de cada sociedad. Los últimos años ha surgido un debate importante sobre el lenguaje inclusivo y sus usos en la lengua española y francesa. Nos gustaría señalar que, dado que se trata de dos lenguas que se hablan en muchos países, nos limitaremos, en el presente estudio, a la política lingüística en España y en Francia siendo conscientes de las diferencias sociolingüísticas que existen según la comunidad de habla a la que pertenece cada hablante.

En lo que se refiere al lenguaje inclusivo, el DEL (Real Academia Española, en línea) no incluye una definición concreta. Sin embargo, el Diccionario Larousse (Larousse, en línea) incluye la siguiente entrada con respecto a la escritura inclusiva:

> **Écriture inclusive**, ensemble des conventions graphiques et syntaxiques visant à promouvoir une égalité de représentation entre les hommes et les femmes dans la grammaire française. (Récusant l'idée selon laquelle le masculin l'emporte grammaticalement sur le féminin, l'écriture inclusive préconise notamment d'indiquer la forme ou la flexion féminine d'un mot avant ou après un point médian (ou point milieu) [ex.: ils.elles ; professeur.e ; ingénieur.e.s]).

Según esta definición, la escritura inclusiva tiene como objetivo promover la igualdad de las representaciones de los hombres y de las mujeres en la gramática francesa creando la forma femenina de los términos masculinos añadiendo la terminación en -e. Como se puede observar, se trata de una aproximación lingüística a este fenómeno. Bernández (2012) afirmaba que la complejidad de abordar este tema estriba en los siguientes factores:

> Yo soy lingüista y creo que la polémica sobre el sexismo en el lenguaje, que llega a ser dura e hiriente, se basa en dos errores de principio. El primero: que podemos cambiar la sociedad cambiando la lengua. El segundo: que la lengua es un solo «bloque».

Partiendo, pues, del carácter social del lenguaje y de la complejidad de determinar los principios que rigen su uso según la conciencia sociolingüística de los hablantes, consideramos que la aportación de loas instituciones oficiales es de mucha importancia para garantizar la homogeneidad de la lengua y la correcta interpretación de los términos en la

comunicación tanto entre hablantes nativos como no nativos. En lo que se refiere a la lengua española, existe la institución de la Real Academia Española que junto a las respectivas academias de la Lengua del mundo hispano tratan las cuestiones lingüísticas y establecen las normas. La Real Academia Española describe así su función:

> La Real Academia Española, fundada en 1713 por iniciativa de Juan Manuel Fernández Pacheco y Zúñiga, marqués de Villena, es una institución con personalidad jurídica propia que tiene como misión principal velar por que los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico, según establece el artículo primero de sus actuales estatutos.
>
> De conformidad con este mismo texto, la RAE debe "cuidar igualmente de que esta evolución conserve el genio propio de la lengua, tal como este ha ido consolidándose con el correr de los siglos, así como de establecer y difundir los criterios de propiedad y corrección, y de contribuir a su esplendor. Para alcanzar dichos fines, estudiará e impulsará los estudios sobre la historia y sobre el presente del español, divulgará los escritos literarios, especialmente clásicos, y no literarios que juzgue importantes para el conocimiento de tales cuestiones, y procurará mantener vivo el recuerdo de quienes, en España o en América, han cultivado con gloria nuestra lengua". Asimismo, la RAE, "como miembro de la Asociación de Academias de la Lengua Española, mantendrá especial relación con las academias correspondientes y asociadas[1]".

Se puede entender que la Real Academia Española desempeña una labor de gran complejidad puesto que la unidad en los usos de la lengua no afecta solamente a los hablantes nativos sino a los no nativos y a la enseñanza del español como lengua extranjera. El español es la lengua oficial en 40 países y en 2020, había casi 489 millones de personas cuya lengua materna era el español mientras más de 22 millones de alumnos estudiaban español como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2021).

Como se puede entender, es muy importante la colaboración entre las distintas instituciones responsables de la fijación de la lengua española. Un hecho que evidencia esta colaboración es la celebración de los Congresos Internacionales de la Lengua Española, cada tres años, en alguno de los países hispanohablantes, en los que se abordan todas las

---

[1] Real Academia Española (en línea). La Institución. https://www.rae.es/la-institucion

cuestiones relacionadas con el español. En el IV Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Cartagena de Indias (Colombia), la Asociación de Academias afirmaba:

> Una de las principales características del español es que tiene una norma policéntrica, es decir, que no hay un único centro rector sino múltiples, lo que la hace fértil, diversa y variada. Al mismo tiempo ha conseguido ser la más homogénea de entre las grandes lenguas del mundo, lo que contribuye de forma decisiva a su expansión internacional. El español es hoy ante todo una lengua americana, pues nueve de cada diez de sus hablantes como lengua materna residen en este continente. Es también el elemento clave que facilita los procesos de integración en Iberoamérica. Para que el español se consolide como lengua de comunicación internacional resulta indispensable también atender, además de a su expansión cuantitativa, a una dimensión cualitativa, y, en concreto, a su presencia y uso en los campos de la ciencia y de la técnica[2].

Es un hecho incuestionable que no es una tarea fácil fijar los usos de la lengua española teniendo en cuenta que se caracteriza por una norma policéntrica. Cabe destacar que la diversidad es un componente inseparable del lenguaje humano. La expansión del español se debió a la sucesión de acontecimientos de diversa índole que difundieron la lengua y cultura de España a otros continentes (América, parte de Asia, etc.) en la época del reinado de los Reyes Católicos. Está claro que han pasado muchos siglos y la sociedad ha cambiado. No obstante, la lengua ha mantenido su estructura principal que hace posible la comunicación entre todos los hispanohablantes del mundo. Samaniego (2010, p. 257) se manifiesta así al respecto:

> En primer lugar, hay que partir por reconocer que las lenguas históricas y, por tanto, la nuestra, la lengua española o castellana, queda mejor definida en su nivel más abstracto como "diasistema" que como "sistema", concepto y término propuestos por Weinreich y difundidos en el mundo hispánico por Rona (1969) en su artículo "¿Qué es un americanismo?".
>
> En efecto, una lengua histórica –como bien sabemos– no es nunca una, en el sentido de uniforme, indiferenciada, de naturaleza homogénea, sino algo sumamente complejo, que, dentro de su aparente uniformidad, mantiene en su seno una pluralidad de realizaciones. Esta verdad resulta absolutamente innegable en el caso de nuestro principal patrimonio

[2] Real Academia Española (2007). IV Congreso Internacional de la Lengua Española. https://congresosdelalengua.es/cartagena /.

> cultural intangible: nuestra lengua, la que se caracteriza por ser a la vez plurinacional y multiétnica, con no menos de 400 millones de hablantes y cuyo cultivo como lengua extranjera se extiende cada vez más por todos los continentes.

Como ya hemos podido constatar la política de la Real Academia ha adoptado la norma policéntrica del español teniendo en cuenta la diversidad que caracteriza a la lengua española. En este sentido, cada modalidad del español dispone de una norma culta. En este punto, surge la pregunta de cómo se establece la lengua estándar. Samaniego (2010, p. 259) afirma que "el establecimiento de una norma lingüística como lengua estándar en una comunidad determinada puede tener carácter impositivo o bien de uso". Asimismo, el mismo autor (Samaniego, 2010, pp. 259-260) señala que la norma establecida se puede referir a la norma interna –que deriva de las creencias comunitarias- o externa- es decir la norma impuesta por razones de unidad y viabilidad de una lengua.

Con respecto a la política lingüística de la RAE, en la intervención del Presidente de la RAE en la rueda de prensa celebrada el día 20 de enero de 2020 para presentar el "Informe sobre el lenguaje inclusivo en la Constitución" (RAE, 2020) se menciona lo siguiente:

> La expresión "lenguaje inclusivo" admite, según el informe, al menos dos interpretaciones:
>
> a. Se entiende a veces por "lenguaje inclusivo" aquel en que las referencias expresas a las mujeres se llevan a cabo exclusivamente a través de palabras de género femenino. Desde este punto de vista sería inclusiva la expresión los españoles y las españolas, y no lo sería, en cambio, la expresión los españoles. También se considera inclusiva, en esta misma interpretación, la estrategia de emplear sustantivos colectivos de persona, sean femeninos (la población española), sean masculinos (el pueblo español), así como usar términos nominales que abarquen en su designación a los dos sexos (como en toda persona española en lugar de en todo español).
>
> b. También puede interpretarse que es lenguaje inclusivo la utilización de términos masculinos que integran claramente en su referencia a hombres y mujeres cuando el contexto deja suficientemente claro que ello es así, de acuerdo con la conciencia lingüística de los hispanohablantes y con la estructura gramatical y léxica de las lenguas románicas. Por ejemplo, en la expresión "todos los españoles son iguales ante la ley".

El constituyente de 1978 optó, en general, por esta segunda interpretación partiendo de la convicción, verificada en múltiples estudios y en la práctica general de los hispanohablantes, de que en gran número de contextos el masculino es el término no marcado, que abarca e incluye no sólo a los hombres sino también a las mujeres.

La Academia subraya que este fenómeno es puramente gramatical y no es consecuencia del acuerdo expreso de una institución, sea política o cultural, antigua o contemporánea, española o extranjera.

Se puede observar que se hace referencia al empleo de términos femeninos, como por ejemplo los españoles y las españolas, para referirse a las mujeres en vez de términos masculinos genéricos que es una opción válida, pero se puede sustituir por sustantivos colectivos o abstractos. De esta forma, la RAE propone alternativas para evitar el uso del masculino genérico. Asimismo, en la misma intervención del Presidente de la RAE, se hace referencia a la postura de la RAE con respecto al sexismo lingüístico (RAE, 2020ª):

En el dosier que se ha entregado a la Vicepresidenta del Gobierno y también a los medios de comunicación se incluyen, además del informe sobre la Constitución que acaba de comentarse, tres documentos relativos al sexismo lingüístico, femeninos de profesión y masculino genérico. El primero es una exposición general sobre los trabajos que está desarrollando la RAE en favor de una mayor feminización del lenguaje. Junto a esta explicación, que contiene la doctrina que la Academia está utilizando, se acompañan dos anexos que recogen, el primero, una muestra amplia de las respuestas que emite diariamente la RAE a consultas en las que los hispanohablantes solicitan su criterio sobre estos asuntos; y el segundo, las modificaciones que se están llevando a cabo en el Diccionario de la Lengua para eliminar expresiones sexistas.

Se recogen cientos de cambios y soluciones lingüísticas en esos documentos. La explicación sistemática de las posiciones de la RAE contiene también una larga exposición sobre el significado e importancia lingüística del masculino genérico. Valora las críticas que viene recibiendo su utilización por considerarlo una simple supervivencia en el lenguaje del dominio del patriarcado y por constituir una visión androcéntrica de la vida. Al mismo tiempo el documento considera los argumentos que pueden apoyar su utilización. Explica el proceso de formación de este recurso lingüístico y los límites de su empleo.

En este ámbito la RAE ha venido proponiendo alternativas al masculino genérico, como los desdoblamientos o duplicaciones de género. El texto analiza los aspectos positivos de estos últimos y las razones lingüísticas que, por otro lado, militan a favor de la utilización del masculino genérico. También se detalla la posible sustitución de masculinos genéricos por epicenos o por sustantivos colectivos o abstractos.

> Prenant acte de la diffusion d'une « écriture inclusive » qui prétend s'imposer comme norme, l'Académie française élève à l'unanimité une solennelle mise en garde. La multiplication des marques orthographiques et syntaxiques qu'elle induit aboutit à une langue désunie, disparate dans son expression, créant une confusion qui confine à l'illisibilité. On voit mal quel est l'objectif poursuivi et comment il pourrait surmonter les obstacles pratiques d'écriture, de lecture – visuelle ou à voix haute – et de prononciation. Cela alourdirait la tâche des pédagogues. Cela compliquerait plus encore celle des lecteurs.

El texto analiza los distintos usos de lenguaje inclusivo (desdoblamiento, la x, la @, la –e) y explica la postura de la RAE según las razones lingüísticas que militan a favor de la utilización del masculino genérico. En general, en el *Informe sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas* (RAE, 2020) se puede constatar que la RAE rechaza los usos que alteran las normas gramaticales y son ajenos a la morfología del español (RAE, 2020, p. 74), como los usos de la @, -e y – x, pero se muestra más receptiva a los desdoblamientos y al empleo de sustantivos abstractos o no marcados. Asimismo, en el Informe (RAE, 2020, pp. 56-58), se mencionan varios argumentos en favor del empleo del masculino genérico como la necesidad conceptual y el principio de la economía lingüística entre otros.

Con respecto a la lengua francesa, la Académie Française en su *Déclaration de l'Académie Française sur l'écriture dite inclusive* (Académie Française, 2017) ha adoptado una postura muy crítica hacia los usos del lenguaje inclusivo:

> Prenant acte de la diffusion d'une « écriture inclusive » qui prétend s'imposer comme norme, l'Académie française élève à l'unanimité une solennelle mise en garde. La multiplication des marques orthographiques et syntaxiques qu'elle induit aboutit à une langue désunie, disparate dans son expression, créant une confusion qui confine à l'illisibilité. On voit mal quel est l'objectif poursuivi et comment il pourrait surmonter les obstacles pratiques d'écriture, de lecture – visuelle ou à voix haute – et de prononciation. Cela alourdirait la tâche des pédagogues. Cela compliquerait plus encore celle des lecteurs.

Se puede constatar que la Académie Française no acepta las marcas y los usos del lenguaje inclusivo y considera que constituyen una amenaza para la uniformidad de la lengua, crean una confusión y complican el aprendizaje de la lengua francesa (Académie Française, 2017).

Asimismo, el 6 de mayo de 2021, se publicó en el Bulletin officiel n° 18 du 6 mai 2021 la circular titulada Règles de féminisation dans les actes administratifs du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et les pratiques d'enseignement que promueve el uso de algunos términos de profesiones en femenino (desdoblamiento) en el ámbito de la administración pero prohíbe el uso del lenguaje inclusivo en el ámbito educativo porque altera la estructura gramatical de la lengua (Ministère de l'Education Générale, de la Jeunesse et des Sports, 2021):

> L'égalité entre les filles et les garçons, prélude de l'égalité entre les femmes et les hommes, doit être construite, promue et garantie par l'École de la République. Constitutive d'une réelle égalité des chances, elle est en effet indissociable de la promesse républicaine d'émancipation de chaque individu.[…].
>
> **Dans les actes et les usages administratifs**, en vue de participer à la lutte contre les stéréotypes de genre, les dispositions de la circulaire du Premier ministre du 21 novembre 2017 relative aux règles de féminisation et de rédaction des textes publiés au Journal officiel de la République française s'appliquent. Ainsi, l'intitulé des fonctions tenues par une femme doit être systématiquement féminisé suivant les règles énoncées par le guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions élaboré par le Centre national de la recherche scientifique et l'Institut national de la langue française, intitulé Femme, j'écris ton nom... Il est également demandé de recourir à des formulations telles que « le candidat ou la candidate » afin de ne pas marquer de préférence de genre, ou à des formules telles que « les inspecteurs et les inspectrices de l'éducation nationale » pour rappeler la place des femmes dans toutes les fonctions.
>
> **Dans le cadre de l'enseignement**, la conformité aux règles grammaticales et syntaxiques est de rigueur. Deux conséquences en découlent.
>
> En premier lieu, il convient de proscrire le recours à l'écriture dite « inclusive », qui utilise notamment le point médian pour faire apparaître simultanément les formes féminines et masculines d'un mot employé au masculin lorsque celui-ci est utilisé dans un sens générique. L'adoption de certaines règles relevant de l'écriture inclusive modifie en effet le respect des règles d'accords usuels attendues dans le cadre des programmes d'enseignement. En outre, cette écriture, qui se traduit par la fragmentation des mots et des accords, constitue un obstacle à la lecture et à la compréhension de l'écrit. L'impossibilité de transcrire à l'oral les textes recourant à ce type de graphie gêne la lecture à voix haute comme la prononciation, et par conséquent les apprentissages, notamment des plus jeunes. Enfin, contrairement à ce que pourrait suggérer l'adjectif «

> inclusive », une telle écriture constitue un obstacle pour l'accès à la langue d'enfants confrontés à certains handicaps ou troubles des apprentissages.
>
> En second lieu, l'usage de la féminisation des métiers et des fonctions doit être recherché. De même, le choix des exemples ou des énoncés en situation d'enseignement doit respecter l'égalité entre les filles et les garçons, tant par la féminisation des termes que par la lutte contre les représentations stéréotypées.

De esta manera, según se puede observar en el fragmento citado anteriormente (Ministère de l'Education Générale, de la Jeunesse et des Sports, 2021), en la lengua francesa, se adopta el recurso del desdoblamiento en el lenguaje administrativo para hacer referencias a las mujeres (*le candidat ou la candidate*) pero se prohíbe su empleo en la escuela porque el lenguaje inclusivo dificulta la lectura y la comprensión escrita en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en el ámbito escolar se anima a emplear los términos en femenino de algunas profesiones sin que se alteren las normas gramaticales para hacer referencia a las mujeres.

5. CONCLUSIONES

La lengua es el código lingüístico que emplean las personas para comunicarse y transmitir mediante las palabras su conceptualización del mundo y de ellas mismas. Es un hecho incuestionable que está sometida a un cambio continuo y es muy importante la labor de las instituciones oficiales que determinan los usos de la norma estándar de la lengua. En lo que se refiere al lenguaje inclusivo, son los hablantes-guiados por las recomendaciones de las instituciones-quienes marcan las pautas y los mecanismos que les capacitan para emitir o interpretar un enunciado cuando ejercen de emisores o destinatarios en una situación comunicativa. Se trata de un proceso que el cerebro humano realiza de manera automática en caso de que se trate de la lengua materna. En este factor estriba su principal importancia: la lengua en uso está íntimamente ligada a la idiosincrasia de sus hablantes y refleja las circunstancias sociales y políticas de cada época y de cada comunidad de habla.

6. REFERENCIAS

Académie Française (2017). Déclaration de l'Académie française sur l'écriture dite "inclusive". https://www.academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive.

Barrera Linares, L. y Fraca de Barrera, L. (1991). Psicolingüística y desarrollo del español. Monte Ávila.

Bernández, E. (2012). El lenguaje políticamente correcto y (no) sexista. Rinconete, 13 de marzo de 2012, https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/marzo_12/13032012_01.htm.

Boas, F. (1963). Introduction to the Handbook of American Indian languages. Georgetown University Press.

Escandell Vidal, Mª V. (2010). Introducción a la pragmática. Ariel.

Instituto Cervantes (2020). El español en el mundo. Anuario 2020. El español: una lengua viva. Informe 2020. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/p01.htm.

Larousse (en línea). Diccionnaire de français. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue/.

Malinowski, B. (1946). The Problem of Meaning in Primitive Language. En C. K. Ogden and I. A. Richards(eds.), The Meaning of Meaning (pp. 296-336) Harcourt Brace Jovanovich.

Mill, J. S. (1843). A System of Logic. Ratiocinative and Inductive. John W. Parker, West Strand.

Ministère de l'Education Générale, de la Jeunesse et des Sports (2021). Circulaire du 5 mai 2021. Règles de féminisation dans les actes administratifs du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et les pratiques d'enseignement, Bulletin officiel n° 18 du 6 mai 2021 https://www.education.gouv.fr/bo/21/ Hebdo18 /MENB2114203C.htm.

Ogden, C. K. y Richards, Ivor A. (1946). The Meaning of Meaning. Harcourt Brace Jovanovich.

Real Academia Española (en línea). La Institución. https://www.rae.es/la-institucion.

Real Academia Española (en línea). Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., https://dle.rae.es .

Real Academia Española (2007). IV Congreso Internacional de la Lengua Española. https://congresosdelalengua.es/cartagena .

Real Academia Española (2020[a]). Resumen de la intervención del director de la RAE en la rueda de prensa celebrada el día 20 de enero de 2020 para presentar el «Informe sobre el lenguaje inclusivo en la Constitución». https://www.rae.es/noticia/resumen-de-la-intervencion-del-director-de-la-rae-en-la-rueda-de-prensa-celebrada-el-dia-20.

Real Academia Española (2020). Informe sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas.https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf.

Saussure, F. (1967). Cours de linguistique générale. Payot.

Tolson, A. (2006). Media Talk: Spoken Discourse on TV and Radio. University Press.

Valdés, J. de (1984). Diálogo de la lengua. Edición de Cristina Barbolani. Cátedra.

Weigand, E. (2010). Language as dialogue, Intercultural Pragmatics, 7(3), 505–515.

ESTUDIO DE ACTUACIONES DESARROLLADAS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN TIEMPOS DE COVID

RAFAELA GUTIÉRREZ CÁCERES
Universidad de Almería
ANTONIO LUQUE DE LA ROSA
Universidad de Almería
ALEJANDRO VARGAS SERRANO
Universidad de Almería
JOSÉ JESÚS SÁNCHEZ AMATE
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El Covid-19 ha provocado un replanteamiento de toda la situación educativa tanto a nivel nacional como internacional, promoviendo en marzo del 2020 el cierre de los centros y el confinamiento de la ciudadanía (BOE, 2020a; EFE, 2020).

Así, hemos vivido una situación en la que los centros educativos han tenido que afrontar retos para los que no estaban preparados, debiendo haber virtualizado el proceso de enseñanza-aprendizaje por una duración que se preveía indeterminada.

A partir de entonces, las diferentes administraciones educativas comienzan a establecer estrategias organizativas que compaginen el confinamiento de la población con el derecho a la educación a través de dispositivos y tecnologías de las que dispusieran los centros docentes (BOE, 2020b).

Así, los educadores tienen que adaptarse a cambiar el espacio de sus aulas por sus despachos hogareños, debiendo avanzar en la formación y dotación de equipos adecuados, problemática aún más acusada en el ámbito doméstico del alumnado, donde la diversidad de posibilidades

económicas y formativas entre las familias ponía en riesgo la igualdad de oportunidades y avanzaba hacia nuevos escenarios de exclusión.

De esta manera, se realizó un esfuerzo entre administraciones para conseguir que las diversas plataformas educativas pusieran sus medios a disposición de la comunidad educativa de forma gratuita o lo más económica posible (Juste, 2020) y se llevó a cabo un plan de formación de los docentes hacia una transformación digital para la que no estaban preparados, sobre todo a partir de determinada edad (Rodríguez Torres & Gómez Jiménez, 2021).

Dado que la reacción de toda la comunidad fue encomiable, tanto docentes como familias aprendieron a digitalizar su modo de vida y sus procesos de enseñanza y aprendizaje, estableciéndose plataformas educativas donde el alumnado pudo mantener el seguimiento de las clases y mantener la tutorización y entrega de trabajos al profesorado (Cueto, 2020).

Toda esta nueva situación educativa se vio envuelta en una gran diversidad de actuaciones en función de la preparación de los docentes y los medios familiares, debido a la apresurada reacción a que se vieron sometidos y la necesaria digitalización de la enseñanza sin que se hubiera producido previamente la necesaria formación y dotación de recursos (Martín & Rogero, 2020), suponiendo una transformación de las planificaciones educativas del modelo presencial, que incidía directamente en las posibilidades de la atención a la diversidad que se venían desarrollando.

1.1. La atención a la diversidad ayer y hoy: nuevas situaciones y nuevos retos

La atención a la diversidad se basa en la obligación de los sistemas educativos de cara a favorecer la mejor atención posible a cada uno de sus alumnos (Gordon, 2001), partiendo del hecho de reconocer la existencia de una diversidad en cuanto a sus necesidades educativas y luchando contra cualquier causa generadora de desigualdades (Martínez Usarralde, 2021).

Con el programa de Educación Para Todos (EPT) se genera un compromiso internacional que lucha por la instauración de una educación sin exclusión y con garantías de calidad. Esta atención a la diversidad debe

atender las necesidades originadas por factores como el sexo, las capacidades personales, el género, las clases sociales y poder adquisitivo, los grupos étnicos, la ideología política o religiosa, etc.

Según menciona Azorín (2017) “la atención educativa a la diversidad humana es una historia de superación, de lucha por la equidad y de defensa por los derechos humanos” (p.43). Es por esto que podemos considerarla en la actualidad como un factor de calidad educativa que precisa de la necesaria formación docente, tanto inicial como permanente, en aras de desarrollar en el profesorado no solo conocimientos sino actitudes favorables a la misma (Estévez et al., 2017).

Esta atención a la diversidad se enmarca a partir de los años noventa en lo que se considera “educación inclusiva”, en base a unos principios que entran de lleno en el marco ético y democrático a través de creencias y valores que conciben la diversidad como un plus que enriquece a todos y a la cual todos tenemos derecho dada la realidad diversa que nos caracteriza como individuos (Azorín, 2017).

Es así que desde el acuerdo internacional de la UNESCO de Jomtiem (Tailandia), ratificado en Salamanca seis años más tarde, se proclama la EPT como una necesidad básica, garantía del bienestar individual y el progreso colectivo (Estévez et al., 2017).

La educación inclusiva va más allá del planteamiento que en los años ochenta supuso la integración escolar debido a que no se considera la responsabilidad única del alumnado de cara a adaptarse al centro educativo, sino que el sistema educativo (y social en conjunto) es quien debe entrar en una dinámica transformadora facilitadora de esa escuela para todos.

Y todo esto mediante un proceso que satisfaga la diversidad de necesidades de todo el alumnado, promueva su participación en el aprendizaje y en la vida comunitaria y reduzca las vías de exclusión educativa.

Así, en la actualidad, la escuela integradora ha pasado a concebirse como una escuela inclusiva en la que todo el alumnado, con necesidades específicas de apoyo educativo o sin ellas, pueda recibir la atención adecuada que desarrolle al máximo todas sus capacidades: aprender a ser, aprender a convivir aprender a conocer, y aprender a hacer.

Esta nueva concepción más progresista, unida a la demanda de calidad de los sistemas educativos y la situación pandémica acaecida, provoca unos retos que la escuela del siglo XXI debe afrontar. Así, si concebimos la atención a la diversidad como "el conjunto de acciones educativas que dan respuesta a las necesidades del alumnado del centro y que requieren de una actuación específica de factores personales o sociales" (Rodríguez & Gómez, 2018, p.45), se vislumbra necesario el desarrollo de actuaciones educativas y la adaptación del entorno educativo a las necesidades específicas de cada sujeto, realizando acciones como las siguientes:

- Se han de diseñar programas de actuación educativa específicos que consideren las situaciones diversas en el alumnado (Espinosa et al., 2015).
- Debemos potenciar el diseño de herramientas y espacios de participación común a todos los alumnos, que conlleven la eliminación de cualquier causa de exclusión.
- Deben instaurarse mecanismos compensadores que superen las desigualdades familiares y sociales del alumnado, posibilitando el desarrollo equitativo de las competencias y destrezas de los alumnos, así como promoviendo el bienestar físico y emocional del mismo (Díez & Gajardo, 2020).
- Prestar atención al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia que posibilita la adaptación de la enseñanza al conjunto del alumnado, a través de una mayor flexibilización del diseño curricular y de los materiales educativos (Alba, 2016).
- Establecer estrategias de flexibilización y adecuación de la enseñanza, tanto curriculares como metodológicos y organizativos.
- Dotar de los recursos necesarios de atención educativa para la atención a la diversidad, promoviendo la identificación temprana, el diagnóstico multidisciplinar y el asesoramiento especializado, dando prioridad al carácter preventivo de las actuaciones.
- Potenciar la labor colaborativa entre equipos docentes y familias.

- Formar y posibilitar su uso al conjunto de la comunidad educativa para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje, posibilitando la identificación de las carencias en el ámbito de las tecnologías en sus miembros y las actuaciones encaminadas a promover la estimulación de su uso, a través de la dotación de recursos informáticos.

2. OBJETIVOS

Atendiendo a lo mencionado con anterioridad, en este estudio hemos planteado los siguientes objetivos:

- Profundizar en el papel de los recursos y tecnologías en los procesos de atención a la diversidad en tiempos de Covid-19.
- Analizar las principales acciones en el ámbito de la orientación educativa que se han desarrollado durante este período de pandemia para la atención a la diversidad.
- Conocer el papel de la formación y el desarrollo profesional para la atención a la diversidad en tiempos de Covid-19.

3. METODOLOGÍA

Atendiendo a los objetivos planteados, el procedimiento metodológico que hemos llevado a cabo, es la revisión documental bibliográfica. Para ello, hemos procedido a realizar una búsqueda bibliográfica utilizando las principales bases de datos (Scopus, Dialnet, Web of Science, Google Académico) a través del uso palabras clave relacionadas con la temática objeto de estudio, tales como: pandemia, Covid-19, tecnologías, TIC, recursos, orientación, acción tutorial, formación docente, desarrollo profesional.

Posteriormente, continuamos con el proceso de selección de documentos bibliográficos aplicando los siguientes criterios de inclusión: relevancia temática, originalidad del estudio, actualidad bibliográfica.

Por último, hemos elaborado un informe descriptivo donde hemos analizado los principales recursos y medidas utilizados en el ámbito de la atención a la diversidad en este bienio y, en concreto, el papel de las

tecnologías, de la orientación y del desarrollo profesional como claves para afrontar los obstáculos que ha supuesto la pandemia.

4. RESULTADOS

4.1. La respuesta educativa ante las necesidades educativas en tiempos de Covid-19: una apuesta por las tecnologías

Comenzamos este apartado, reconociendo que, más allá de los nuevos retos que la EPT o la educación inclusiva del siglo XXI demanda a los centros, la situación actual sobrevenida nos hace replantear el momento en el que nos encontramos en los centros educativos para ofrecer esa atención a la diversidad del alumnado en función de los obstáculos generados por la pandemia, analizando las medidas que se han ido tomando en el contexto nacional.

Así, según figura en el manifiesto elaborado por la Organización "Educación 2020" (2020), como recomendaciones adecuadas a la hora de plantear a causa de la pandemia una educación digitalizada a distancia que salvaguarde con carácter innovador la inclusión y equidad se plantean las siguientes:

- Impulsar una cultura colaborativa que valore la atención a la diversidad.
- Asegurar el beneficio emocional de los miembros de la comunidad educativa.
- Consolidad los principios del Diseño Universal del Aprendizaje en la atención a la diversidad del alumnado, ofreciendo pluralidad de medios de trabajo, prácticas, recursos y estrategias de enseñanza aprendizaje a cada uno de los alumnos, llevando a cabo adecuaciones curriculares en función de las necesidades específicas de cada grupo y factor de diversidad.
- Reforzar la labor colaborativa, la confianza y la comunicación entre la familia y la escuela, debiendo trabajar de manera conjunta en aras de apoyar el proceso de aprendizaje a distancia y facilitar los materiales y ambientes adecuados.

- Facilitar sistemas de tutorización y acompañamiento en la enseñanza a distancia, propiciando la labor de guía y apoyo al alumno por parte del profesorado, siendo conocedor este de las necesidades de cada estudiante y reforzando o profundizando el aprendizaje con las herramientas curriculares al alcance.
- Concebir ahora más que nunca la evaluación en su carácter formativo y no sumativo cuantificador, ofreciendo la retroalimentación necesaria para reconducir los procesos de aprendizaje mediante estrategias y técnicas flexibles, diversificadas e innovadoras.
- Plantear el establecimiento de redes de apoyo para la gestión de la diversidad, facilitando sistemas de acompañamiento y orientación extracurricular tanto para alumnos como familiares, atendiendo necesidades sociales, emocionales o físicas, que propicien el bienestar personal y redunden así en un mejor aprendizaje.

Los aspectos aquí señalados, sirven de pauta de cara a plantear actuaciones educativas en periodos de pandemia, confinamiento o educación a distancia, con objeto de posibilitar prácticas inclusivas y de atención a la diversidad.

Como vemos, todos estos planteamientos de respuesta educativa ante la diversidad, si bien son necesarios en la actualidad, se han visto perjudicados a causa de la pandemia del Covid-19, debiendo realizar desde las instancias educativas una apuesta específica por las tecnologías en el ámbito escolar de todos los niveles que pasamos a comentar.

Así, en el momento actual, la Sociedad del Conocimiento y el auge del desarrollo tecnológico demandan una implementación de acciones didácticas que dinamicen metodologías multimodales como herramientas de accesibilidad universal y atención individualizada (García Galera, et al., 2021).

Estas exigencias se han visto acrecentadas por la situación pandémica vivenciada en el pasado bienio, por lo cual se precisa la formación del capital humano que pueda integrar las tecnologías de la información y

la comunicación (TIC, en adelante) a su labor diaria, tanto en la faceta estudiantil como profesional.

El uso de plataformas multimodales permite flexibilidad, inmediatez y globalidad a la hora de desarrollar la docencia y promover el aprendizaje, por lo que cada vez se están integrando más en la educación en todos los niveles educativos (Dean & Lima, 2017).

De esta manera, gracias a los avances multimodales posibilitamos el acceso individualizado del alumnado, en directo o diferido, así como la posibilidad de combinar el atractivo de los nuevos dispositivos móviles a las posibilidades de portabilidad, el uso de redes sociales, el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad (García Galera, et al., 2021).

Estas nuevas modalidades educativas permiten la adaptación a los nuevos escenarios de aprendizaje (Macanchí et al., 2020), siendo un hecho que las metodologías docentes a lo largo de la pandemia han tenido que adaptarse a la realidad online, convirtiéndose en un reto más para el profesorado, intentando llamar a la participación del alumnado al tiempo que superar las limitaciones de la no presencialidad.

Así, mediante la utilización de estas herramientas, el profesorado ha debido familiarizarse con nuevos procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en a través de las plataformas digitales (Abdula et al., 2021; Dhawan, 2020; Robles et al., 2020), avanzando hacia nuevas formas de enseñanza y aplicando, a través de herramientas e-learning, unos procesos didácticos que intenten acercarse a las nuevas formas de conocimiento que se viene desarrollando en contextos no formales e informales una actitud que contrasta con el dominio de las TIC que tienen los estudiantes en su calidad de nativos digitales (Verdezoto y Chavez, 2018).

Por otra parte. en la actualidad cabe reseñar que los procesos educativos se caracterizan por su carácter colaborativo y no unidireccionales (Hayden, 2021), y plataformas como Wooclap (creación de cuestionarios), Edmodo (para interconectar con las familias), EDPuzzle (para 'flipear' en la clase), Cerebriti Edu (para calificar al alumnado), ClassDojo (para gamificar el aula), GoConqr (para diseñar y compartir recursos) o Genially (para hacer sus propias infografías), posibilitan la participación

del alumnado, en la línea de las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En este sentido, ya que las tecnologías forman parte de nuestras rutinas, hemos de incorporarlas igualmente de manera educativa en los entornos de aprendizaje, ya sea en presencial o en remoto, debiendo colaborar con nuestro trabajo en la preparación del alumnado a una vida profesional digital.

En este contexto, es imprescindible promover la formación del profesorado en el dominio de las herramientas tecnológicas, siendo cada vez más numerosas y diversas en cuanto a su uso y aplicabilidad en el aula de manera síncrona o asíncrona, permitiendo un aprendizaje activo del alumnado a partir del e-learning así como uso de las denominadas pedagogías invertidas (Petersson et al., 2020), facilitando al mismo tiempo el trabajo colaborativo (Dhari et al., 2019), y una formación autónoma y flexible.

Por otra parte, la falta de presencialidad que hemos vivido a raíz de la pandemia es un reto para los docentes al no poder realizar un apoyo y control presencial del proceso didáctico que alumnado. Con este tipo de herramientas, el alumnado puede elegir el momento de dar respuesta a las cuestiones que plantee el docente: al comienzo de la clase, a lo largo de su desarrollo, mediante cuñas didácticas que ganen su atención, o al final de la explicación, con objeto de verificar si han comprendido el contenido de las explicaciones. También podrá desarrollarse en cualquier otro momento, posibilitando su respuesta y posterior valoración y comentario en el aula virtual de manera asíncrona, lo cual facilitará por una parte la evaluación continua y formativa al alumnado, a la vez que promueve un clima dinámico y participativo que impulsa los pilares del aprendizaje señalados por Stanislas Dehaene (2018): compromiso, atención, retroalimentación sobre el aprendizaje/error y consolidación.

4.2. El papel de la orientación educativa en la atención a la diversidad en tiempos de pandemia

La situación vivida por la pandemia del Covid-19 ha provocado multitud de retos y cambios en diferentes facetas de la vida, siendo unas de las más afectadas la relativa a la educación. Asimismo, la pandemia ha

tenido una clara repercusión en el ámbito de la orientación educativa. En términos generales, ante los obstáculos derivados del Covid-19, existen dificultades en la práctica educativa que permitan afrontar los retos y cambios que requieren todo proceso educativo según las necesidades de cada alumno (Rodríguez Torres y Gómez Jiménez, 2021). Por ello, se considera esencial afrontar las dificultades surgidas a través de una serie de actuaciones a desarrollar en este ámbito a fin de garantizar una educación inclusiva en base a principios de calidad, justicia y equidad (Alcáñiz & Sanz, 2020; Palomo et al., 2022).

Hoy en día nos encontramos ante una variedad de situaciones individuales, sociales y familiares, cuyas necesidades han de ser atendidas desde el ámbito de la orientación educativa (Rubio Roldán et al., 2020). En cuanto a necesidades del alumnado, nos referimos a cualquier alumno que en cualquier momento de su vida puede encontrarse en una situación crítica o, bien que presente cualquier tipo de dificultad. Ante esta diversidad de alumnado, las Administraciones Educativas deben garantizar todos los recursos que sean necesarios para que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo "puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado" (BOE, 2020c, p. 122909).

Uno de los principales medios que garantizan la respuesta adecuada a todos los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo es la orientación educativa (González Benito & Vélaz De Medrano Ureta, 2014). La orientación educativa desempeña un papel importante en la educación inclusiva, siendo uno de sus cometidos principales garantizar una educación integral y personalizada según las necesidades de cada alumno (Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Así pues, la orientación educativa hace referencia al apoyo y asesoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno que se lleva a cabo durante el proceso de escolarización y respecto de su tránsito a la vida activa (Galve Manzano & Ayala Flores, 2002). Por tanto, la orientación educativa es "un proceso de ayuda integrado en la actividad educativa, con

un carácter preventivo, contextual, sistemático y continuado" (Torrego, 2014, p. 17).

En concreto, la finalidad de la orientación educativa es apoyar los procesos de transformación de las situaciones problemáticas en recursos favorecedores con el fin de lograr una educación más personalizada dirigida tanto al desarrollo integral del alumnado como a su inclusión plena en la sociedad. En este sentido, algunos principios de actuación que son claves en cualquier acción orientadora son (Santana, 2015; Torrego, 2014):

- Implicación y gestión emocional-afectivo del tutor en el establecimiento de relaciones personales con los alumnos.
- Implicación y compromiso con la labor tutorial.
- Partir de la autonomía del alumno, mostrando respeto a sus valores personales y atendiendo a la globalidad del desarrollo integral.
- Flexibilidad organizativa en función de las necesidades concretas.
- Situaciones de intercambio y de comunicación llevando a cabo las relaciones desde el rigor profesional.
- Clima de aula donde se promueva la convivencia y el diálogo.
- Trabajo colaborativo y en equipo de todas las personas implicadas.
- Colaboración e implicación de los padres.
- Reflexión sobre su propia práctica y organización de las actividades de acción tutorial desde la autonomía y cooperación.

La orientación educativa se considera, como algo más que un derecho del alumno, un medio importante que contribuye a una inclusión plena. Por consiguiente, la orientación forma parte integrante del sistema escolar y del currículo, siendo esta un elemento clave para conseguir una educación de calidad. Por tanto, es una actuación global y sistémica que

va dirigida a todo el alumnado que presenta cualquier tipo de necesidad educativa. Además, es una acción educativa que compete a los distintos miembros de la comunidad educativa (profesionales de la educación, padres, alumnos…).

Estrechamente vinculada con la orientación educativa se encuentra la acción tutorial, la cual es entendida como un conjunto de servicios y actividades que tiene lugar en el marco de un proceso compartido entre todas las personas implicadas en el proceso educativo, siendo el tutor el principal responsable, con la finalidad de conseguir un desarrollo integral del alumnado (Álvarez González, 2017; Fernández Ranea, 2009). Para ello, es necesario que el desarrollo de la acción tutorial se sustente en los siguientes principios establecidos en nuestro sistema educativo:

- La acción tutorial no es una tarea puntual, sino que es un proceso continuo a lo largo de los distintos niveles del sistema educativo.

- La acción tutorial es un proceso sistemático, que requiere de una organización coordinada de tiempos, espacios, recursos, materiales, en base a las necesidades detectadas y en coherencia con las intenciones planteadas.

- La acción tutorial debe de dar respuesta adecuada a la diversidad de situaciones individuales, sociales, escolares...

- La acción tutorial es una actividad compartida que, bajo la coordinación del tutor, implica a todo el equipo docente, los profesionales de la educación, los padres y el entorno social.

Siguiendo esta perspectiva, todo profesor, en su actividad docente, ha de desempeñar tareas de guía y de orientación. Desde este punto de vista, todos los docentes tutores constituyen una pieza indispensable dentro del sistema educativo, quienes, desde su propia autonomía profesional y capacidad investigadora, así como desde el trabajo en equipo con el resto de profesionales, son capaces de organizar oportunidades y experiencias con una función educativa y orientadora que contribuyan al aprendizaje significativo y relevante del alumno.

De otra parte, a pesar de la importancia concedida a la función tutorial y del avance en la concepción de la función tutorial y teniendo en cuenta que la situación actual de la pandemia demanda unas exigencias y retos en constante cambio y diversificación, es preciso señalar que en la práctica educativa no se desarrollan de forma adecuada las estrategias de orientación y acción tutorial. Por lo que es necesario vencer todos los obstáculos que llevan a los orientadores, profesores tutores y especialistas, quienes se preocupan únicamente de tareas instructivas y de actividades de diagnóstico, tienden a intervenir de manera aislada y puntual desarrollando la función remedial, centrándose en la problemática que presenta el alumno a nivel individual (Caballero, 2021, Palomo et al., 2022). De ahí, el papel clave que desempeña la formación docente, así como el desarrollo profesional como uno de los elementos esenciales para la adecuada atención a la diversidad por parte de los profesionales de la educación implicados.

4.3. Formación y desarrollo profesional: clave para la atención a la diversidad en tiempos de Covid-19

Durante el periodo de pandemia por el Covid-19, los profesionales de la educación han tenido que afrontar una situación compleja y difícil para continuar con su labor docente, y aún más, en materia de atención a la diversidad adaptando su práctica docente y desarrollando acciones educativas para seguir ofreciendo una educación de calidad según las necesidades educativas de cada alumno en el marco de las experiencias de educación a distancia (Caballero, 2021; Salvador García, 2021).

Hoy en día en la actualidad y aún más en estos momentos en los que prevalece la pandemia nos encontramos con diversas situaciones familiares, sociales y escolares que genera distintas necesidades educativas a las que todo profesional de la educación debe atender adecuadamente utilizando las oportunas y adecuadas estrategias didácticas y organizativas, tales como: favorecer la reflexión crítica, promover actividades de aprendizaje cooperativo, … (Gimeno Sacristán, 2010).

Por ello, es necesario que el profesorado supere el rol tradicional de transmisor de contenidos, siendo un guía y apoyo del proceso del proceso de aprendizaje, desde su reflexión sobre la práctica docente y el

trabajo colaborativo (Darling-Hammond, 2005). En este sentido, el profesorado debe ser un aprendiz activo implicado en la preparación, observación y reflexión sobre su tarea docente, donde las nuevas experiencias son los catalizadores indispensables del proceso de innovación, teniendo en cuenta, en todo momento, las necesidades del contexto de actuación (Eirín et al., 2009).

Como afirma Torres Santomé (2011):

> ser docente conlleva la exigencia de estar continuamente perfeccionándose en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos curriculares, tener posibilidades de implicarse en propuestas de innovación curricular, de comprometerse con propuestas de trabajo en las aulas eficientes con la diversidad cultural y con las diferencias grupales e individuales (p. 211-212).

Así, para el desarrollo de prácticas docentes inclusivas, comprometidas con la atención a la diversidad, es fundamental una formación docente de calidad que esté basada en la investigación acción y la innovación educativa. Sin embargo, la realidad es otra pues influyen varios factores como: la escasa formación docente y la propia actitud del profesorado (Santos Guerra, 2010); la insuficiente coordinación entre los profesionales implicados, sobrecarga y exceso de trabajo administrativo y burocrático (García García & Arteaga Martínez, 2008).

Concretamente, el papel del docente resulta ser uno de los elementos esenciales para el desarrollo de prácticas docentes inclusivas, por lo que es necesario, pues, hacer hincapié sobre todo en el desarrollo profesional docente entendido como un proceso orientado al crecimiento y desarrollo profesional desde la reflexión crítica, investigación e innovación (Goodson & Hargreaves, 1996). En este sentido, el desarrollo profesional docente hace referencia a la necesidad de buscar, fuentes de aprendizaje, desarrollo y actualización pedagógica en las que se permita trabajar desde un trabajo en equipo a través de procesos de innovación e investigación, asumiendo la responsabilidad y el compromiso con la calidad de la educación y garantizando la igualdad de oportunidades a través del desarrollo de prácticas inclusivas (Elliot, 2000).

Así, el desarrollo profesional docente junto con la formación del profesorado se encuentra estrechamente relacionados entre sí y que

repercuten en la práctica docente. De ahí la importancia que tienen tanto la propia percepción y comprensión del docente sobre la diversidad de situaciones, así como también cómo dichas ideas y creencias inciden en sus propias prácticas.

En relación con las percepciones, las cuales se construyen en interacción con las experiencias que tienen lugar a partir de las actividades de formación docente en las que participan y el contacto directo con la práctica, es preciso señalar que el pensamiento, las creencias, concepciones y los conocimientos prácticos que poseen los profesores actúan como filtros en la toma de decisiones acerca de la selección, organización, transmisión de saberes. Así como también, las percepciones del profesorado en temas de diversidad y las prácticas docentes pueden transformarse en aspectos positivos o negativos para la innovación educativa (Pozo Municio, 2006).

En función de las ideas y concepciones que posee el profesorado, podría enfocar su práctica educativa desde el enfoque concreto que se adopte. Existen diferentes modos de concebir la práctica educativa, según las siguientes perspectivas básicas (Pérez Gómez, 2010): académica, técnica, práctica y de reflexión en la práctica.

En la perspectiva académica el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un proceso de transmisión de la cultura acumulada por la humanidad, siendo el profesor un intelectual cuya principal tarea docente consiste tanto en la exposición, siguiendo una secuencia clara y estructurada, del conocimiento académico propio de las disciplinas del saber, como en la aplicación de una rigurosa evaluación del aprendizaje adquirido por el alumnado.

Según la perspectiva técnica se concibe al docente como un técnico que aplica el conocimiento científico producido por otros expertos, para llevarlo directamente a la práctica a través de la aplicación instrumental de rutinas y principios impuestos externamente. Desde este enfoque, la enseñanza-aprendizaje es un proceso de solución de problemas, donde el profesorado selecciona los medios idóneos para alcanzar unos objetivos previamente establecidos, ignorando las peculiaridades de la vida del

aula, así como la complejidad que caracteriza la situación social en la que se desarrolla.

La perspectiva práctica parte del supuesto de que la enseñanza es una acción humana y compleja caracterizada por la imprevisibilidad, subjetividad siendo su carácter fundamentalmente ético y político. El docente es un artista o profesional que aborda y afronta situaciones particulares desde su creatividad y saber experiencial. Para ello, se basa principalmente en el aprendizaje sistemático y compartido de la práctica a partir de la práctica y desde la reflexión en y sobre la acción, enriqueciendo con ello su desarrollo profesional.

Por último, en relación con la perspectiva de reflexión en la práctica, la enseñanza es considerada como una actividad crítica y orientada a la reconstrucción social, en la que se promueve en el profesorado la cooperación desde la autonomía profesional y se promueve la reflexión crítica sobre su propia práctica en contextos reales a partir de la investigación/acción, con la finalidad de comprender y reflexionar en equipo las características de los procesos educativos y el contexto en el que tiene lugar dichos procesos, para transformarlos a través de la propuesta y puesta en marcha de estrategias de innovación (Stenhouse, 1993)

5. DISCUSIÓN

A la vista de los resultados expuestos, queda manifiesta la necesidad de considerar la atención a la diversidad como elemento esencial que no debe descuidarse desde los sistemas educativos, en la línea de lo señalado por Estévez et al. (2017).

En este sentido, ante el Covid-19 se han diseñado programas y herramientas innovadores que han intentado atender a la diversidad y se ha procedido a la dotación de servicios digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, destacando el valor de las tecnologías en los mismos, tal y como reseña Martín & Rogero (2020).

Dicho autor señala, coincidiendo con lo analizado en este informe, destaca la necesidad de formar al conjunto de la comunidad educativa para el desarrollo del aprendizaje en entornos virtuales, debiendo los sistemas

educativos identificar las carencias tecnológicas y digitales de sus miembros y estimulando su adecuado uso.

Dicha atención a la diversidad, máxime en situaciones de crisis como la acontecida, precisa de formación adecuada en los docentes para ejercer la orientación y acción tutorial adecuada que evite nuevas situaciones de desigualdad y avance hacia la EPT, coincidiendo con lo indicado por Estévez et al. (2017).

6. CONCLUSIONES

Al inicio de la pandemia en España se procedió al cierre de los centros educativos teniendo que reorganizar el sistema educativo para desarrollar una enseñanza en línea y a distancia. Atender a la diversidad del alumnado ha supuesto una prioridad en el ámbito de la educación, sin embargo esta situación ha hecho que varios colectivos de alumnos con necesidades educativas hayan quedado rezagados, por lo que surgió la necesidad de proporcionar una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado como consecuencia de la Covid-19, aplicando acciones, desarrollando actuaciones y empleando recursos tanto de carácter tecnológico como pedagógico y didáctico para garantizar la atención y el seguimiento del proceso de formación integral del alumnado.

Así, cabe destacar el papel relevante de las acciones educativas orientadas a la implementación de recursos multimodales como herramientas para la atención a la diversidad con el fin de asegurar la continuidad del proceso educativo. Además, es preciso señalar la necesidad de desarrollar actuaciones en el ámbito de la orientación educativa, con el fin de atender de forma adecuada las necesidades educativas de cada alumno así como de desafiar todos los obstáculos y dificultades que han ido surgiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en momentos de pandemia. Para ello, es vital incidir en la priorización de actividades destinadas a la formación docente, así como al desarrollo profesional para el desarrollo de prácticas docentes inclusivas. Por tanto, es imprescindible diseñar y desarrollar procesos de cambio e innovación orientados a la educación inclusiva que tienen lugar desde y en la investigación educativa,

siendo necesario la participación activa, así como la implicación y cooperación de todos los componentes de la comunidad educativa.

Tras el análisis de los resultados obtenidos más relevantes, podemos concluir la importancia de luchar por una educación inclusiva que avance hacia el desarrollo global y conjunto y, de ahí, la necesidad de ampliar sistemas y recursos pedagógicos de modo que favorezcan la atención educativa a las necesidades específicas de apoyo educativo, combinando las metodologías de tutorización individualizada con el aprendizaje colaborativo y el uso de las redes y plataformas digitales.

Los sistemas educativos deben reaccionar a las demandas de la sociedad favoreciendo el desarrollo socioeconómico y político de las mismas al tiempo que el avance hacia los valores humanos, solidarios e inclusivos que nos caracterizan y que hemos ido labrando con el paso de los siglos, y el momento actual y las dificultades que la pandemia nos ha causado debe ser un reto para promover el avance hacia nuevos sistemas que garanticen un mundo para todos.

7. REFERENCIAS

Abdulla, M. H., Brint, E, & Rae, M. K. (2021). Teaching physiology to medical students in the Covid-19 era with synchronous formative assessments utilizing simultaneous, combined Zoom and Socrative platforms. *Scierea Journal of Education. 6*(1), 12-32. http://www.scirea.org/journal/PaperInformation? PaperID=4560

Alba, C. (coord.) (2016). Diseño universal para el aprendizaje. Morata.

Alcañiz, V., & y Sanz, I. (2020). Adaptaciones de los ACNEES en los tiempos de la Covid-19: el caso particular de la Formación Profesional de la Comunidad de Madrid. En R. Moreno Rodríguez, Tejada, A. y Díaz Vega, M. (coords.), Covid-19. *Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación* (pp. 27-41). La Cuidad Accesible.

Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 21-42.

Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 43-60.

BOE (2020a, 14 de marzo). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19. Boletín Oficial del Estado. https://cutt.ly/JyphL2L

BOE (2020b, 22 de abril). Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el Covid-19. Boletín Oficial del Estado. https://cutt.ly/cyTquJf

BOE (2020c, 30 de diciembre). Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Caballero, C. M. (2021). Estudio cualitativo sobre los sentimientos e incertidumbres del profesorado especialista en atención a la diversidad durante la pandemia del Covid-19. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 5, 23-41.

Cueto García, C. (2020). El Covid-19 acelera la digitalización de los profesores. *Computerworld*. https://cutt.ly/IyTqeI3

Dahri, N. A., Vighio, M. S., & Dahri, M. H. (2019, March). A survey on technology supported collaborative learning tools and techniques in teacher education. In *International Conference on Information Science and Communication Technology (ICISCT*) (pp. 1-9). IEEE. https://ieeexplore.ieee.org/abstract/ document/8777421

Darling-Hammond, L. (2005). E*l derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.

Dean, A., & Lima, A. (2017). Student experience of e-learning tools in he: An integrated learning framework. European *Journal of Social Science Education and Research, 4*(6), 39-51. https://bit.ly/3yp3ctE

Dehaene, S. (2018). Aprender a aprender: curiosidad, libertad, educación y experimentación. Discurso de recepción del doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. *Enfoques, Investigación Lingüística y Literaria, 1*(1), 50-54.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of Covid-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems, 49*(1), 5-22. https://doi.org/10.1177/ 0047239520934018

Diez Gutierrez, E., & Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. http://dx.doi.org/10.4471/remie.2020.5604

EFE (2020). El Gobierno recomienda el cierre de los colegios en todas las comunidades. *Agencia EFE*. https://cutt.ly/IyTqiEh

Eirín, R., García Ruso, H. M., & Montero, M. L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 235-247.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Espinosa, D., Reyes, M., & Rodríguez, L. (2015). *Inclusión y Educación*. https://cutt.ly/5yTqqA3

Estévez, Y., Torres, Y., & Sotolongo, R. (2017). La preparación de maestros para la atención a la diversidad. Educación Especial, 55 años por la atencion a la diversidad". En III *Taller Internacional Didácticas de la Educación Especial II Simposio Internacional Formacion Laboral Investigativa*. https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/2591.

Fernández Ranea, M. M. (2009). La acción tutorial y la atención a la diversidad: Origen, concepto y puesta en práctica. *Gibralfaro Estudios Pedagógicos*, (62),11.

Galve Manzao, J.L., & Ayala Flores, C. L. (2002). *Orientación y Acción Tutorial*. CEPE.

García García, M., & Arteaga Martínez, B. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253 – 274.

García-Galera, M. C., Martínez-Nicolás, M., & Del-Hoyo-Hurtado, M. (2021). Innovation in journalism educational programmes at university. A systematic review of educational experiences at Spanish universities. *Profesional de la información, 30*(3), e300307. https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.07

Gimeno Sacristán, J. (2010). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Morata.

González Benito, A.M., & Vélaz De Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED.

Gordon, S. (2001). *Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos?* Clacso.

Hargreave, A., & Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. En I. F. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers professional lives* (pp. 1-27). London: Farmer Press.

Hayden, S (2021). *4 good reasons to make courses more engaging. Wooclap*. https://bit.ly/3wVrvy0

Juste, M. (2020). Coronavirus: Grandes y pequeñas empresas ofrecen gratis sus plataformas de educación online. *Expansión*. https://cutt.ly/jyTqr8b

Macanchí, M. L., Orozco, B. M., & Campoverde, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(1), 396-403. https://bit.ly/3AtDR2Z

Martín, J. M., & Rogero, J. (2020). *El coronavirus y la asfixia educativa: el confinamiento deja sin protección a la infancia más vulnerable*. https://cutt.ly/GyTqwR4

Martínez Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*, 24 (1), 45-67.

Organización Educación 2020 (2020). *Parte 4: Recomendaciones para gestionar la diversidad en Educar en tiempos de pandemia*. Fundación Mis Talentos.

Palomo, R., Simón, C., & Echeíta, G. (2022). La Orientación de Infantil y Primaria en el escenario de cierre de las escuelas por Covid-19: un estudio cualitativo en el contexto de la comunidad de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 44-62. https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33755.

Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), pp. 37-60.

Petersson, J., Hatakka, M., & Chatzipetrou, P. (2020*). Students Perception on Group Workshops: A Comparison Between Campus-Based and Online Workshops*. 19th European Conference on e-Learning, October, 29-30, Berlin, Germany, 397-XIX. Academic Conferences International Limited.

Pozo Municio, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En N. Scheuer, J. I. Pozo Municio, M. P. Pérez Echeverría, M. M. Mateos Sanz, E. Martín Ortega, M. de la Cruz (coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54). Graó.

Robles Balida, A., & Encarnacion, R. (2020, October). *Challenges and relationships of e-learning tools to teaching and learning.* 19th European Conference on e-Learning. October, 29-30, Berlin, Germany, 48-XIX. Academic Conferences International Limited.

Rodríguez Torres, J., & Gómez Jiménez, O. (2021). La atención a la diversidad durante la Covid-19: revisión legislativa de las medidas según LOMCE. *Vivat Academia. Revista de Comunicación, 154*, 1-19. http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241

Rodríguez, J., & Gómez, O. (2018). *Cambio de paradigma, la inclusión educativa. Análisis legislativo y comparativo*. Editorial Gedisa.

Rubio Roldán, M. J., Martín Cuadrado, A. M., & Cabrerizo Diago, J. (Coords.) (2020). *Recursos para atender la diversidad en contextos educativos*. UNED.

Salvador García, C. (2021). Gamificando en tiempos de coronavirus: el estudio de un caso. *Revista de Educación a Distancia*. 65(21), 15. https://doi.org/10.6018/red.439981

Santana, L. E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirámide.

Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 175-200.

Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Torrego, J. C. (Coord.) (2014). *La tutoría en los centros educativos. 8 ideas clave*. Graó.

Torres Santomé, J. (2011). L*a justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

Verdezoto, R. H., & Chavez, V. A. (2018). Importancia de las herramientas y entornos de aprendizaje dentro de la plataforma e-learning en las universidades del Ecuador. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 65,* 68-92. http://dx.doi.org/10.21556/ edutec.2018.65.1067

EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL COMO HERRAMIENTA PARA AUMENTAR LA EMPLEABILIDAD

PAULA BECERRA PEREZ
Universitat Oberta de Catalunya

RAQUEL LUCÍA PÉREZ BRITO
Universidad de La Laguna

MANUEL AVELINO PESTANO PÉREZ
Universidad Europea de Canarias

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende destacar la necesidad de tener presente de manera constante la educación inclusiva y la interculturalidad como generación de aprendizaje competencias. Se analiza la importancia que juegan los valores sobre la inclusión e interculturalidad en los futuros profesionales de educación tanto en función de su titulación de estudios, género y edad. Así como en la necesidad de mejorar la formación de los docentes en los conceptos de inclusión e interculturalidad con el objetivo de mejorar la docencia provocando efectos directos en la empleabilidad del alumnado.

Un plan de innovación educativo institucional tiene, necesariamente, que profundizar en la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (en adelante TIC) dentro del aula para actualizar los modelos pedagógicos al contexto actual, como base para conseguir un doble objetivo que se encuentran íntimamente relacionados. Por un lado, gestionar la calidad de la enseñanza desarrollando un programa formativo basado en las TIC donde se encuentre integrado la educación emocional que permita comprender la necesidad de comprender y aceptar la interculturalidad para favorecer la inclusión. Y, por otro, aumentar la empleabilidad, al facilitar que el alumnado, una vez concluya su ciclo

formativo, tenga acceso al mundo laboral, con la capacidad emocional suficiente que les permita ser resilientes en los cambios que tendrán que asumir a lo largo de su vida profesional.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

El sistema educativo actual se remonta al siglo XVIII y desde entonces hasta ahora poca evolución ha habido en el binomio enseñanza-aprendizaje. Se requiere de un plan de innovación educativo, que permita adaptar y mejorar la calidad de la enseñanza a la sociedad actual.

En suma, afirmamos que el concepto de escuela debe trabajarse como concepto vivo que forma parte del tránsito progresivo entre culturas y formas de pensamientos para aspirar a evolucionar en si misma. Esta evolución ha sido estudiada en todos sus ángulos, hasta tal punto de afirmar que la escuela forma parte de las sociedades del mundo, incluyendo también, sus grandes éxitos y fracasos. Alfonso X[3], llegó a definir las escuelas como ayuntamiento de maestros y de escolares con la voluntad de aprender saberes. Marca un estilo bastante filosófico al estilo griego y romano, entendiendo que la escuela es la cuna del saber. Feldman (2004) ofrece una visión de escuela que podemos considerar apta y adecuada para cualquier momento histórico:

> "¿Cuál ha sido el uso de las imágenes en la historia de la enseñanza? La pregunta puede responderse en dos campos: en el campo de las ideas pedagógicas; o en el de las prácticas de los cientos de miles de escuelas donde la enseñanza se impartió día a día en los últimos, digamos, 350 años. Porque si se toma como punto de inicio la aparición del *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio, a mediados del siglo XVII, se trata de una larga historia la existencia de la escuela" (p. 76).

Si nos centramos en el sistema educativo español es fácil observar que es necesario un giro brusco para adaptarse a las circunstancias presentes y futuras, no sólo porque los nuevos puestos de trabajo que se están generando y los que aparecerán en el corto, medio y largo plazo lo requieren, sino porque en un mundo, cada vez más robotizado, es necesario

3 León Esteban, en su artículo *Introito a la Historia de la Escuela* (1997) hace mención al escrito de 1807 de Alfonso X llamado *Las siente Partidas del Rey Don Alfonso El Sabio…,* quién realizaría una definición clásica de la escuela del momento.

que contemos con personas que precisamente tengan desarrolladas en su máximo potencial sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales, para poder cumplir no sólo con el objetivo que persigue la educación y que establece la legislación vigente, sino también porque esas capacidades humanas son las que realmente las diferencian de las máquinas.

En este sentido, es conveniente especificar que no podemos entender ni comprender la escuela a través de un único camino. Sería como si tratásemos de describir la escuela únicamente como infraestructura formada por aulas, sillas, mesas, personal docente y estudiantes. Estaríamos ante una idea que en los comienzos del siglo XXI no sería válida, más cuando la escuela como centro escolar ha dejado de ser la única institución que educa y enseña (Medina, 2009). Hacer mención a la escuela como espacio es realizar una reflexión filosófica y pedagógica y entenderla como base donde el hombre y la mujer han ido construyendo el conocimiento, el saber, y la cultura que poseemos, que actualmente se basa en la robotización y la supralimitación tecnológica.

Hasta ahora, ha sido imposible que los docentes puedan atender de forma individualizada al alumnado y, por lo tanto, la homogeneización a la que ha estado sometido el sistema educativo ha sido la única salida posible con los medios que se contaban. Sin embargo, actualmente, con la utilización en el aula de la Inteligencia Inhumana (Pérez Brito, 2021), las TIC en general y el e-learning sí es posible detectar los diferentes niveles de velocidad en el aprendizaje, así como el interés en cada materia del alumnado, permitiendo una educación personalizada que en algún momento podrá escalar y convertirse en una educación que supere fronteras, hasta que llegue a convertirse en universal. Lo cierto es que la tecnología dentro del aula permite, a su vez, encontrar nexos de unión que facilite empatizar con las diferentes culturas que se pueden encontrar en un mismo centro formativo y, al mismo tiempo es más factible que la inclusión se produzca de forma natural. Ya la Ley Orgánica de Educación, promulgada en el año 2006, conocida como LOE, introducirá en España las Competencias Básicas (CCBB) vinculadas a las TIC, teniendo como antecedente el denominado proyecto Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo), desarrollado por la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE en el año 2005.

2. OBJETIVOS

Este trabajo pretende plantear posibles mejoras sobre la gestión educativa institucional. Se busca dar pinceladas de lo que un plan de innovación educativo debe tener si se pretende ajustar al contexto histórico actual, enfatizando que la fase inicial partió de la falta de docentes cualificados en inclusión, cuestión que amenazan la calidad de la educación que reciben los estudiantes, sea ésta por diversidad religiosa, lingüística, déficits culturales, de género, diferentes capacidades, estilos cognitivos diferentes, etc., y que la tecnología pueda acrecentar. Pero también se valora si la tecnología tiene la capacidad de ser parte de la solución al problema planteado

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este trabajo es analizar diversas orientaciones educativas que se adapten al modelo económico, cultural, social y político que actualmente existe en nuestra sociedad. Para ello, parece imprescindible que los desarrollos tecnológicos y con ellos la Inteligencia Inhumana (Perez Brito, 2021) sean herramientas al servicio del docente que permita conseguir una educación personalizada y a la vez, enfatizar en el a educación emocional, para lograr una mejora, indiscutiblemente, de la empleabilidad actual.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos marcados se pueden encuadrar en los siguientes puntos:

1. Analizar los beneficios que el apoyo de la tecnología en las aulas puede aportar en los centros educativos.
2. Proponer nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que se pueden implementar para adecuar el sistema educativo a las necesidades actuales que integren la tecnología para atender la diversidad

3. Analizar la conveniencia de potenciar la inteligencia emocional para lograr el desarrollo pleno de la personalidad de cada alumno y los efectos que en la empleabilidad tendrá.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de analizar las posibles orientaciones educativas basadas en un plan de innovación, este trabajo se basa en una revisión bibliográfica, teniendo su origen, como se ha mencionado, en el instrumento diseñado para el objetivo general del trabajo, sobre la Perspectiva, opinión y valoración del desarrollo programas inclusivos e innovadores en docentes y coordinadores de centros. Se pretendió aportar, por tanto, un instrumento óptimo y efectivo para indagar y conocer la calidad formativa de proyectos educativos basados en la educación en valores y educar y en atención a la diversidad, y se basó en los supuestos considerados para establecer el marco de investigación de este estudio de Yanchar y Williams (2006), vinculándolo a las premisas de la EFQM atendiendo a las seis preguntas de investigación.

En base a ello, para este artículo se ha utilizado la técnica de PRISMA con el fin de asegurar que las fuentes elegidas son apropiadas siendo válidas, creíbles y fiables para lograr el propósito de este estudio. La metodología puede observarse en cuatro pasos rigurosos (Moher, 2009). Las dos primeras fases son la fase de identificación, en la que se recogen todos los estudios existentes sobre el tema, y la fase de evaluación, en la que se tratan de filtrar aquellas fuentes literarias que tienen la mejor calidad posible para nuestra tesis. Mientras que los dos últimos pasos, cuenta con una fase en la que se escogen las fuentes más adecuadas según los criterios que se recogieron en la investigación y la última fase donde se sintetiza toda la literatura que se incluyó finalmente en el estudio. Por lo tanto, el propósito de la metodología se logra.

4. RESULTADOS

El desarrollo tecnológico, y con él, la inteligencia inhumana (Perez Brito, 2021) sustituirá a los humanos en los puestos de trabajo repetitivos, de cálculo, etc., ya que las máquinas no sólo lo harán más rápido,

sino que con escasas posibilidades de error. Es por ello por lo que las personas deben, desde temprana edad, potenciar las habilidades que le son innatas y que aún los robots no pueden igualar en el sistema educativo reglado, desde una perspectiva inclusiva y de atención a las diferencias (Cabero-Almenara, y Valencia-Ortiz, 2019).

Por ello, el trabajo permitió dilucidar el primer objetivo referente a analizar los beneficios que el apoyo de la tecnología en las aulas puede aportar en los centros educativos, donde los conocimientos y los métodos de enseñanza-aprendizaje que se utilizan también deben ser revisados para adaptarlo a las necesidades laborales que se demandarán dentro de un plan de innovación educativo que implica también a las empresas.

Es cierto que la tecnología y los nuevos entornos digitales provocan incertidumbres y retos a los que se debe enfrentar la humanidad en este siglo, pero a la vez debe dar soporte a los humanos para lograr una era plenamente humana. Estamos convencidos de que es precisamente el desarrollo tecnológico el que hará posible que los humanos se dediquen profesionalmente a lo que realmente son buenos y les apasione, y para ello será necesario que desde tempranas edades el sistema educativo sea capaz de identificar de forma individualizada las capacidades y habilidades de cada individuo para potenciarlas (Pérez Brito, 2019).

Algunos estudios e investigaciones, en base a los resultados del objetivo referente a proponer nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que se pueden implementar para adecuar el sistema educativo a las necesidades actuales que integren la tecnología para atender la diversidad, han demostrado el impacto que una escolarización temprana ejerce sobre el éxito escolar posterior. No existe posibilidad de avance, perfeccionamiento o actualización en los programas escolares si las personas encargadas de llevarlos a cabo no tienen la debida cualificación. La formación permanente del profesorado es la herramienta que posee mayor capacidad de incidencia en la mejora de las prácticas profesionales (Hargreaves, 1996). Desde esta perspectiva, se requiere de un esfuerzo personal e institucional continuado para, de esta manera, aumentar o desarrollar las competencias profesionales a través de la revisión de las propias prácticas en el aula y de la participación en la dinámica de la vida del centro.

Las herramientas que los docentes pueden ofrecer a los alumnos permitirán que puedan tener una diversidad de materias que cubran toda la gama de necesidades que tengan consiguiendo, así, una educación personalizada y universal (Palazuelos, 2017) y (Pérez Brito, 2020).

El objetivo vinculado a analizar la conveniencia de potenciar la inteligencia emocional para lograr el desarrollo pleno de la personalidad de cada alumno y los efectos que en la empleabilidad tendrá, precisa de posibilitar una especie de supervisión colegiada y estrategias de apoyo entre los y las docentes participantes, prestando mucha atención a la coordinación y al trabajo en equipo para, entre otras cosas, crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes; dominar técnicas de trabajo didáctico para el alumnado de 3 a 8 años; diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a los niños y niñas de estas edades que posibiliten la adquisición de los objetivos generales planteados para la Educación Infantil y para el primer ciclo de Educación Primaria sentando las bases para iniciar el desarrollo de las competencias básicas; desarrollar relaciones constructivas con las familias, el entorno y entre el propio profesorado, etc.

Ahora bien, debemos ser conscientes de que las Instituciones educativas tienen la obligación de ofrecer una enseñanza de calidad y comprobar si cumple con los objetivos que impliquen una transformación. Estas transformaciones en la escuela han creado la necesidad inminente de revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje, repensar en las políticas de acción educativas, sabiendo a la vez que “las investigaciones sobre el cambio en la educación han considerado la resistencia del colectivo docente como uno de los obstáculos principales” (Gather-Thurler, 2004, p. 14). Sin embargo, la figura del docente debe ganar una mayor importancia e interés en el desarrollo profesional.

Históricamente el sistema educativo ha profundizado en los contenidos formativos primando la superación de las diferentes materias dejando, en un segundo nivel, las habilidades interpersonales, sin darse cuenta de los efectos que tiene sobre la propia educación (Fernández y Aranda, 2008).

Otro aspecto que no debemos pasar por alto es que, con la llegada de los desarrollos tecnológicos y, en concreto, con la Inteligencia Inhumana (Pérez Brito, 2021) y la robotización, las funciones bien desempeñadas por los humanos, para los que habían sido preparados en su etapa escolar, han pasado y pasarán, cada vez más, a ser desempeñadas por robots (Frey & Osborne, 2017). Dicho esto, es esencial trabajar en estas habilidades emocionales ya que la tecnología no es capaz de conseguir igualar a los ciudadanos en estas materias. Y, es que, efectivamente en los últimos 200 años, el sistema educativo se ha basado en ejercicios repetitivos y el fomento de la memoria, tratando de especializar el conocimiento de los alumnos. Sin embargo, es precisamente en estos ámbitos donde las máquinas, los robots y la IA ya son más eficaces y eficientes que las personas (Palazuelos, 2017). Para mayor abundamiento, en un estudio realizado por la Word Economoic Forum, se ha puesto de manifiesto que las habilidades más relevantes que se requieren de los humanos para más de 900 puestos de trabajo, son: comprender nuestras emociones y la de los demás, resolver problemas que no hayan ocurrido, la creatividad, la capacidad de complementarse con personas que piensan distinto y el pensamiento crítico (2020). Es decir, las habilidades que se encuentran encuadras dentro de la inteligencia emocional.

5. DISCUSIÓN

Parece claro que es necesario utilizar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje para permitir una mejor adaptación del sistema educativo a los nuevos tiempos.

Se propone, para ello, la utilización de los avances tecnológicos y, en concreto, de la inteligencia inhumana (Pérez Brito, 2021), en las aulas como herramienta indispensable de los docentes para el desarrollo de sus funciones.

Por otra parte, la doctrina, mayoritariamente, afirma la importancia de incorporar, de forma constante y permanente dentro del sistema educativo, la educación emocional del alumnado. Este factor tiene una relación directa no sólo con el desarrollo de la personalidad, objetivo fundamental del derecho a la educación, sino también con la empleabilidad.

De nada sirve contar con el desarrollo pleno de las habilidades cognitivas si no se es capaz de trabajar con las propias emociones, conocer su origen, entender los sentimientos que surgen de diferentes situaciones y sobre todo saber gestionarlos no sólo los propios sino también entender los ajenos. Ya está más que demostrado que el coeficiente intelectual no es *condition sine quanon* para garantizar el éxito personal y social que permitirá una mayor empleabilidad (Secanella, 2016)

Referente al conocimiento conceptual que lleva este nuevo marco, indicar que el bien más preciado para los docentes ha de ser la formación permanente. No cabe duda que se trata de un revulsivo muy fuerte para el conjunto del profesorado, aumentando la motivación y su desarrollo personal y profesional. Esta situación encaja, en primer lugar, con trabajos como el de McCabe y O'Connor (2014), que pusieron de manifiesto recientemente que el docente posee las ganas e ilusión de alejarse de las enseñanzas tradicionales, y para ello es importante reforzar la confianza del docente en sí mismo, avanzando en principios metodológicos más activos y fortaleciendo la adquisición de competencias en inclusión e interculturalidad, y esto ha implicado, en definitiva, que el propio docente se forme en competencias que le permita desarrollar un aprendizaje activo bajo nuevas metodologías didácticas (González, Arquero y Hassall, 2014). En la misma línea, Vermeulen et al. (2012) argumenta que el responsabilidad e implicación del profesorado resultad de primera esencialidad para contribuir eficazmente al desarrollo de las Competencias Básicas en el alumnado.

Por su parte, las organizaciones supranacionales también se unen en la atención y preocupación por el sistema educativo en general (Soria, 2016) y por ende a la inclusión y atención a la diversidad. Basta con analizar los efectos que produce en las políticas naciones el informe llevado a cabo por la OCDE a nivel mundial a través del programa internacional para la Evaluación de Estudiantes. Es decir, el más comúnmente conocido como el informe PISA, que mide el rendimiento académico de los alumnos y evalúa el sistema educativo de cada país analizado (Popkewitz, 2013). Es evidente que, sin tener competencias, la OCDE, trata de influir e realmente influye en las decisiones, en materia educativa, de dichos estados, al provocar un debate interno nacional y

que suele conllevar modificaciones en las políticas educativas de cada Estado afectado. Es conveniente resaltar que en las últimas evaluaciones se han añadido otras competencias a evaluar, al margen de las troncales, que van más relacionadas con la inteligencia emocional, como son las competencias innovadoras, a la resolución colaborativa de problemas y el pensamiento crítico en el 2022[4].

A la vista de los resultados observados es necesario un cambio tecno-pedagógico desde la dirección, no sólo de los centros educativos sino también de las instituciones como las consejerías de educación de las diferentes comunidades autónomas a través de un plan de innovación docente que venga potenciado por el ministerio de educación. Pero tampoco hay que olvidar que es necesaria y conveniente la colaboración de las empresas y la sociedad.

El uso de las TIC en la docencia podría permitir no sólo que la formación se personalizase, como ya hemos comentado, sino que además sería posible imaginar que la educación pudiera llegar a toda la humanidad a través de desarrollos formativos y organizativos de e-learning.

Si tenemos en cuenta que el objetivo que debe cumplir la educación es el pleno desarrollo de la personalidad de cada individuo, hay que ser conscientes de que estamos en un mundo que ya ha pasado a otro nivel, a uno global que supera las fronteras de los Estados. Y, por lo tanto, la educación, podría y debería, también, dar ese paso apoyándose en planes de innovación educativa globales comenzando con la educación basada en e-learning y la aplicación de la Inteligencia Inhumana en la docencia en general, aprovechando los avances tecnológicos como herramientas al servicio del docente para lograr sus objetivos.

No hay que olvidar, que actualmente, la mejora de la productividad y el desarrollo económico mundial vendrá de la mano de la nanotecnología, la biotecnología, la informática, las ciencias cognitivas y no del factor del trabajo y del capital como ha ocurrido desde la Primera Revolución Industrial hasta nuestros días. Como es lógico, nuestra sociedad se ha ido transformando a medida que se han ido produciendo las diferentes

[4] https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html

revoluciones industriales. Con la primera y la segunda tanto la aparición de las máquinas de vapor en la era del carbón y del hierro, como el auge de la electricidad, el petróleo y el acero, se vieron modificadas las estructuras sociales y el modo de entender la economía. Pero ya en 1960, con la aparición de los ordenadores se da el paso a la tercera revolución, también llamada tercera revolución tecnológica (Rifkin, 2008). Pero es, a partir del 2012, con los desarrollos tecnológicos de la Inteligencia Inhumana y de la Robótica cuando se da el paso a la cuarta "evolución acelerada infosociotecnológica" (Pérez Brito, 2019). Donde los ordenadores aprenden por sí mismos provocando un antes y un después de nuestra humanidad. Laurent Alexandre (2017) explica este proceso como el paso de la prehistoria de la Inteligencia Artificial, donde los programas eran algoritmos que requerían ser ajustados manualmente por las personas, a la historia de la Inteligencia Artificial o *deep learning*, donde los algoritmos programados permiten a las máquinas aprender por sí solas, y es que a la inteligencia inhumana ya no se le programa, sino que se la educa.

Tampoco hay que descartar la integración de las redes sociales dentro de las aulas. Ya que son excelentes para generar grupos de trabajo. Hasta hace bien poco, era necesario trasladarse a una sala o a la vivienda de algún compañero o compañera de clase para hacer un trabajo. Ahora, un alumno de Tenerife puede hacer un trabajo con otro de Nueva York y un tercero de Pekín, que cuentan con culturas totalmente diferentes y, sin duda, enriquecedoras para el grupo.

6. CONCLUSIONES

La inclusión y el efecto de la digitalización en la población van unidos, para generar planes innovadores con garantías de calidad en los discentes. En efecto, Manzoor et al. (2012), centra su estudio sobre la implementación de la calidad en instituciones educativas con el objetivo de implementar mejoras en la enseñanza, desde la perspectiva del profesorado e investigadores de las instituciones de educación superior, atendiendo que es a través de éstos la forma en la que se alcanza una mayor calidad en la organización de la enseñanza. Por su parte, el análisis de

Militaru et al. (2013) se centró en la validación de la calidad como medio de alcanzar una óptima organización de la enseñanza que incentivara a las instituciones educativas a conseguir la excelencia. Para ello, los autores tienen en cuenta a todos los agentes implicados en la comunidad educativa (desde los alumnos, docentes, familias, agentes externos, la sociedad en general), los cuáles son los que aportan a la educación capacidad de cooperación y colaboración para su mejora continua. Similar fue la apuesta de Baig et al. (2015), basada en la implementación de la calidad en escuelas de Pakistán, examinando cómo la calidad se relacionaba con las necesidades no sólo de la institución educativa sino con la de los agentes involucrados a la misma, especialmente los alumnos. De esta forma, la organización de la enseñanza se percibió como un mecanismo de retroalimentación y mejora continua para la transmisión de valores por parte del profesorado hacia el estudiante a partir de un liderazgo fuerte, capaz, culminando con el éxito académico.

Por lo tanto, para que se produzca un cambio radical en la metodología que se utiliza en el sistema educativo y generar programas de impacto, es necesario un acuerdo internacional que sobrepase las fronteras de los Estados e incluso, nos atrevemos a afirmar, que superará las decisiones de los organismos internacionales, al no depender exclusivamente, del ámbito competencial del sector público, si no de la sociedad y estado en general.

En efecto, las empresas GAFAM, acrónimo que se refiere a las cinco empresas estadounidenses con una base tecnológica potente (Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft), controlan los avances tecnológicos y con ello la Inteligencia Inhumana y la robótica. Es conveniente y necesario que se involucren en el desarrollo de un plan docente innovador global que permita direccionar las políticas educativas nacionales.

No hay que olvidar que las emociones son un factor que incide directamente en el bienestar de las personas en particular y también en la salud de la sociedad en general.

En las sociedades occidentales los profesores, hasta ahora, se han encargado de la formación intelectual, es decir, de las competencias en materias de estudio, mientras que, se daba por hecho, que la educación

emocional era responsabilidad de las familias. Sin embargo, actualmente el problema se encuentra en que el concepto de familia y las formas de vida, han cambiado considerablemente al ir, el núcleo familiar, perdiendo fuerza.

Somos conscientes que el sistema educativo no se ha centrado en la importancia que tiene educación de las emociones, a pesar de todas las implicaciones que tiene en casi todos los aspectos de nuestras vidas, siendo la inteligencia emocional la gran olvidada en el siglo XX. Está comprobado, a través de estudios científicos, que los hijos de padres que en su educación utilizaron criterios de inteligencia emocional tienen más disposición a ser enérgicos, sociables, cooperativos y capaces de alcanzar las metas que se propongan (Punset, 2008).

Así pues, es necesario que el sistema educativo no obvie la realidad social que actualmente se vive. No es de extrañar, que autores como Nodding (2003) argumente que las instituciones escolares deben asumir muchas más funciones, haciendo referencia a las funciones que antes se consideraban competencia sólo de las familias. También, en la misma línea, Romero (2007) considera que la institución escolar no sólo es una agencia socializadora, sino que además debe cumplir un rol central para el fomento del desarrollo académico compatibilizándolo con el desarrollo socioemocional de niños y jóvenes.

Siendo conocedores de la evolución a la que está irrevocablemente encaminada la sociedad y con ello todos los cambios que ya se están produciendo y los que vendrán. Debemos ser conscientes de que la educación es el instrumento que permite la transformación de la sociedad y que la educación emocional debe estar obligatoriamente ligada a ella para alcanzar los objetivos que se establecen para educar la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Esta es la única manera posible, hoy en día, para conseguir aumentar la inclusión, la culturalidad y con ello mejorar la empleabilidad en la sociedad.

La inteligencia emocional permite a los estudiantes aceptar la inclusión y la diversidad independientemente de los motivos que la propicien, como los religiosos, lingüísticos, déficits culturales, de género, o diferentes capacidades o estilos cognitivos, etc. A su vez la tecnología se

convertirá en el apoyo que el docente necesita para educar al alumnado y capacitarles para que sean capaces de alcanzar los grados necesarios de resiliencia que les permita afrontar los cambios que a lo largo de sus vidas tendrán que superar.

A través de una educación innovadora potenciada por los avances tecnológicos los estudiantes podrán desarrollar su personalidad al poder desarrollar sus capacidades innatas de forma personalizada. De esta manera no se dejaría a nadie atrás y tendrías más posibilidades de convertirse en ciudadanos activos y felices, recordando que la inteligencia o es social o no es inteligencia.

7. REFERENCIAS

Alexandre, L. (2017). La guerre des intelligences: comment l'intelligence artificielle va révolutionner l'éducation. JC Lattès

Alston, P. (2020). Informe del Relator Especial sobre la extrema pobreza y los derechos humanos. FMI y protección social. Derechos en Acción, 18, 629.

Álvarez Montero, M. (25 de abril del 2022). Las Islas vuelven al "top ten" de paro joven en Europa pese al récord de ocupados. El Día. Recuperado de https://www.eldia.es/economia/2022/04/25/islas-vuelven-top-ten-paro-65384306.html

Araújo, A. F. (2000). Condorcet y la educación: aportes para la formación de un" hombre nuevo". Revista Educación y Pedagogía, (26), 77-91.

Armenta Hernández, C. (2018). El cerebro humano y el aprendizaje significativo. Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula, 5(9).

Baig, S., Abrar, A., Ali, M., & Ahmad, A. (2015). Implementation of TQM on higher education in Pakistan (short communication). Quality & Quantity, 49(1), 51-56.

Bartolomé Pina, A. R., & Lindín Soriano, C. (2018). Posibilidades del Blockchain en Educación. Education in the knowledge society: EKS.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21 (1), 7-43.

Blockcerts. 2022. Blockchain Credentials. [online]. Recuperado de https://www.blockcerts.org/guide/

Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. Aula Abierta, 48(2), 139-146.

Condorcet, N. (2001). Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos. Madrid: Morata.

Feldman, D. (2004). Images in the school teaching history: the use of figurative and fix images. Educação & Sociedade, 25 (86), 75-101.

Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. Electronic journal of research in educational psychology, 6(2), 421-436.

Frey, C. B. and Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?. Technological forecasting and social change, 114, 254-280.

Gather-Thurler, M. (2004). Innovar en el seno de la institución educativa. Barcelona: Editorial Graó.

González, J. M., Arquero, J. L., y Hassall, T. (2014). The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish university. Research Papers in Education, 29 (1), 111-130.

Harari, Y. N. (2014). Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad. Debate.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa: https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html

Lange, B., & Alexiadou, N. (2007). New forms of European Union governance in the education sector? A preliminary analysis of the Open Method of Coordination. European Educational Research Journal, 6(4), 321-335.

Manzoor, S. R., Shah, S. H., Ullah, H., y Ahmad, Z. M. (2012). Students Evaluation & Teachers Trust: A Fear of Insignificance. International Journal of Human Resource Studies, 2 (2), 155-169.

McCabe, A., & O'Connor, U. (2014). Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer. Teaching in Higher Education, 19 (4), 350-359.

Medina, A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes (pp. 11- 44). En A. Medina (ed.), Formación y desarrollo de las competencias básicas. Madrid: Universitas.

Militaru, M., Ungureanu, G., & Alina, C. (2013). The Prospects of Implementing the Principles of Total Quality Management (TQM) in Education. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 93, 1138-1141.

Moher, D. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. Annals of Internal Medicine, 151(4), 264.

Noddings, H. (2003). Happiness and education. Nueva Yok: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. (2001). Upheavals of thought: The intelligence of emotions. Cambridge: Cambridge University Press.

Palazuelos, F. (13 de noviembre del 2017). ¿Superarán las máquinas a los humanos?. El país. https://elpais.com/elpais/2017/11/08/ciencia/1510138106_716384.html

Pérez Brito, R. L. (2019). La evolución acelerada infosociotecnológica y sus consecuencias jurídico laborales. Ius et scientia, 5 (2), 76-110.

Pérez Brito, R. L. (2020). El derecho a la educación frente a los retos de la inteligencia artificial. Revista DH/ED: derechos humanos y educación, (2), 197-217.

Pérez Brito, R. L. (2021). La inteligencia inhumana: la evolución de los derechos humanos, DERECHOS Y LIBERTADES: Revista De Filosofía Del Derecho Y Derechos Humanos, (45), 163-198. https://doi.org/10.20318/dyl.2021.6105

Pérez Luño, A. E. (2021). El posthumanismo no es un humanismo. El posthumanismo no es un humanismo, 17-40.

Popkewitz, T. S., (2013), 'PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares'. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17(2).

Rifkin, J., Carvalho, M., Consoli, A., & Bonifacio, M. (2008). Leading the way to the third industrial revolution. European Energy Review, 1, 1-36.

Romero Pérez, C. (2007). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación, (18), 105-119.

Salazar, C. A. H., Chancahuana, M. E., & Dávila, M. A. M. (2021). Entornos virtuales como herramienta de apoyo al sistema de aprendizaje contable: Un desarrollo necesario. Revista de ciencias sociales, 27(3), 64-75.

Secanella, J. (2016). Nuevas competencias para la empleabilidad de los estudiantes universitarios. La cuestión universitaria, (7), 40-47.

Stiglitz, J., Sen, A. and Fitoussi, J. (2009). Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. Paris.

The World Bank (2014). The World Bank facilitates a happiness measurement exchange. Recuperado de https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2014/08/19/banco-mundial-propicio-intercambio-para-medir-la-felicidad

Universal Declaration of Human Rights Act (1948). C.26. Recuperado de: https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html

Vermeulen, M., Castelijns, J., Kools, Q., Koster, B. (2012) Measuring student teachers' basic psychological needs. Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 38(4), 453-468.

Warschauer, M. (2010). Been there, done that: What's new about new technologies? Linguistics and Education, 21(2), 21-122.

World Economic Forum. (2020) The Future of Jobs Report 2018. Recuperado de https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018

Yanchar, S. C. y Williams, D. D. (2006). Reconsidering the compatibility thesis and eclecticism, five proposed guidelines for method use, Educational Researcher 35: 9, pp. 3-12.

SECCIÓN III

EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA

ANÁLISIS DE CUENTOS INFANTILES SOBRE DIVERSIDAD FUNCIONAL ELABORADOS POR ESTUDIANTES DEL GRADO EN FISIOTERAPIA

MIGUEL ÁNGEL CAPÓ JUAN
Universitat de les Illes Balears
NURIA GARCIA DOPICO
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de discapacidad ha sufrido numerosas modificaciones, evolucionando durante el transcurso de las últimas décadas (Palacios, 2008). Inicialmente, prevaleció el modelo de prescindencia, fundamentado en el que el origen de la discapacidad se relacionaba con castigos religiosos, y basado en la dependencia y el sometimiento de quienes la padecían. Posteriormente, el modelo rehabilitador consideró causas científicas para el origen de la discapacidad, que deberían ser objeto de la rehabilitación y recuperación de la problemática para su integración en la sociedad en el caso que fuera posible. En su defecto, proponía el ingreso en instituciones con objeto de recibir los tratamientos necesarios para su recuperación, pero obviando las necesidades relacionales y sociales de los individuos. En la actualidad, prevalece el modelo social, que considera que las causas de la discapacidad son, en gran medida, derivadas de nuestra sociedad, que se construye sobre un entorno inhabilitado o inadaptado para atender a la diversidad y conformada por individuos en proceso de cambio de paradigma. En la línea de este modelo, se han propuesto términos alternativos, como el concepto de diversidad funcional, para comprender que no se concibe a las personas con diversidad funcional como carentes de una capacidad, sino que pasan a entenderse como seres humanos con unas capacidades diferentes o

diversas que los hacen igual de válidos como personas (Romañach & Lobato, 2005).

Gracias a la evolución del término y la concepción de las causas y consecuencias de la diversidad funcional, se entiende que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad igual que todas las personas, siempre desde la valoración y el respeto a la diferencia. El modelo social se relaciona íntimamente con la asunción de valores intrínsecos a los derechos humanos y pretende favorecer y potenciar la libertad, la igualdad, la dignidad y la inclusión social (Palacios, 2008). Por tanto, el cambio de paradigma generado en la visión de las personas con discapacidad reclama su participación en la sociedad con los mismos derechos, con la máxima independencia y dignidad, en ausencia de discriminación y promocionando la normalización del entorno y la accesibilidad universal. *Ad hoc*, será el diseño universal otro menester irrefutable de esta concepción, sin el que no podremos imaginar un mundo apto para cualquier persona. En este sentido, la funcionalidad de las personas y su participación debe entenderse como un elemento clave en la promoción de la dignidad y la independencia (Organización Mundial de la Salud, 2011; Palacios, 2008).

Para conseguir una plena inclusión de las personas con discapacidad, es importante que la sociedad comprenda, no sólo la evolución del concepto, sino los paradigmas sobre los que se fundamenta. Una mayor difusión de las realidades que viven y los retos que enfrentan las personas con diversidad funcional, con el máximo respeto hacia su independencia y dignidad, puede promover acciones y políticas favorables a sus necesidades. En este contexto, los profesionales sanitarios, por su cercanía y trato continuado, son un colectivo especialmente sensible. No obstante, es importante trabajar la educación y sensibilización hacia las personas con discapacidad desde la enseñanza universitaria. Concretamente, una de las mayores demandas del alumnado de fisioterapia es la inseguridad prevalente a la hora de dar respuesta al colectivo de pacientes con patología crónica y diversidad funcional. Estas dificultades en cuanto a la transposición didáctica pueden verse acentuadas debido al continuo avance y evolución de áreas del conocimiento como las neurociencias, los nuevos paradigmas en neurorrehabilitación y el creciente

conocimiento sobre la capacidad plástica del sistema nervioso (Leon-Sarmiento et al., 2009). No obstante, los fisioterapeutas necesitan desarrollar competencias teóricas y prácticas adicionales para el correcto desarrollo de su profesión. Más allá del conocimiento teórico, propio de la neurorehabilitación y la atención a la cronicidad (Cano de la Cuerda & Collado Vázquez, 2012) e imprescindible para ofrecer una estrategia terapéutica adecuada, se requieren otras aptitudes, estrategias y competencias para que el fisioterapeuta se sienta cómodo, capacitado y empoderado. Es por ello por lo que las carencias identificadas por los alumnos también pueden deberse a una falta de desarrollo de competencias transversales para el establecimiento de una buena alianza terapéutica, la falta de habilidades sociales o a la necesidad de trabajar la empatía en entornos universitarios. En este sentido, las tendencias actuales insisten en la necesidad de promover la formación en humanización de la fisioterapia (Martin Urrialde, 2021), orientada a la sensibilización de los profesionales sanitarios hacia las realidades diversas que enfrentan a las personas con diversidad funcional. Estas nuevas tendencias señalan y refuerzan la trascendencia de la fisioterapia como disciplina que va más allá de la mera aplicación técnica en pacientes y/o usuarios que padecen una deficiencia y/o discapacidad (Cano de la Cuerda & Collado Vázquez, 2013).

En base a estudios de las últimas décadas, la humanización parece mejorar parcialmente la adherencia terapéutica (McLean et al., 2010). Estos resultados apoyan la importancia de trabajar estrategias para mejorar la adherencia terapéutica en los futuros profesionales de la fisioterapia para conseguir que los pacientes y/o usuarios sigan las pautas recomendadas. En este sentido, la importancia de la relación terapeuta-usuario y de los programas de asesoramiento para mejorar los resultados en la prestación de servicios ya ha sido demostrada en otros estudios (Foster & Delitto, 2011). De estas evidencias se extrae que un buen *feed-back* en la terapia, basado en la confianza depositada del usuario en el terapeuta ayudará a fundamentar y cimentar el éxito terapéutico y que la afectividad y la humanización de la relación terapeuta-paciente promoverá buenos resultados terapéuticos (Martin Urrialde, 2021).

Por ello, el fisioterapeuta debe generar y garantizar esa confianza en el paciente a través de la comunicación, que fortalecerá la adherencia

terapéutica del paciente crónico con diversidad funcional. El trabajo coactivo con los pacientes y/o usuarios forma parte de un paradigma transformacional que conducirá al fisioterapeuta a marcar objetivos específicos, medibles, alcanzables, relevantes y temporalizados, en cooperación activa del paciente y su familia (Cano de la Cuerda & Collado Vázquez, 2012).

La evidencia científica actual sustenta que el tratamiento de las personas con diversidad funcional no debe dirigirse a la sustitución de la función perdida, sino a la promoción de la autonomía y las funciones disponibles como acto rutinario, teniendo siempre en consideración el entorno físico, natural y social de los usuarios y sus familiares (Capó-Juan & Callejero-Guillén, 2018). En este punto es imprescindible plantear que, para poder realizar un tratamiento que englobe las mencionadas características, los futuros fisioterapeutas deben ser capaces de comprender las vivencias, retos y barreras que enfrentan en su día a día las personas con discapacidad. Ello les permitiría detectar variables positivas sobre las que cimentar las ganancias en el tratamiento y, a su vez, promover, tal y como apoyan las evidencias previamente mencionadas, una buena alianza terapéutica. Por ello, es necesario que en entornos universitarios se enfatice en el aprendizaje de estas estrategias basadas en el fomento de la empatía y la sensibilización, dado el impacto positivo que supondría en la relación y resultados terapéuticos.

Los alumnos de fisioterapia requieren de conocimientos teóricos y prácticos actualizados para poder desarrollar su disciplina profesional y alcanzar el éxito terapéutico con sus pacientes y/o usuarios. En base a las evidencias descritas, se detectó la necesidad de incorporar estrategias docentes que permitan reforzar el aprendizaje de competencias que fuesen más allá del imprescindible dominio de la evidencia científica en los futuros profesionales de la fisioterapia. Estas nuevas estrategias debían ser capaces de permitir aflorar sentimientos y emociones entre el alumnado (Esteve Zarazaga, 2006). En consecuencia, se decidió aprovechar el potencial de los cuentos o narrativas breves como herramientas que permiten abordar y conocer diversas realidades humanas de forma indirecta y tratar conflictos mediante la reflexión.

1.1. EL CUENTO COMO HERRAMIENTA

El cuento se ha utilizado popularmente como instrumento para transmitir historias, tal y como también se ha hecho uso de las leyendas o las fábulas. Los cuentos pertenecen al género literario de la narración y han constituido, a lo largo de la historia, un recurso idóneo para la transmisión del conocimiento. A través de la narración de historias se ha conseguido hacer entender a la población determinados conceptos, sentimientos, situaciones y vivencias.

Evidencia reciente apoya que en diversas etapas educativas ya se es consciente del elevado potencial que presenta este recurso, donde además se destaca la importancia de buena formación al respecto (Carrasco, 2016). Por sus características, el cuento se ha comenzado a plantear como un instrumento de aprendizaje, e incluso, un elemento terapéutico que permite trabajar la empatía y la resiliencia (Bruder, 2006). En este sentido, el desarrollo de narrativas breves facilita el aprendizaje y estimula la creatividad y expresión de los sentimientos. Además, la elaboración de un cuento requiere imaginación, creatividad y capacidad de ideación. Los cuentos generan una sensación de comprensión y familiaridad, lo que conduce a un sentimiento de identificación y al desarrollo de la empatía (Babarro Vélez & Lacalle Prieto, 2018). En el ámbito de la fisioterapia, las narrativas breves ya han sido utilizadas, entre otros objetivos, para acercar los últimos avances en neurociencia del dolor a los más pequeños. Cuentos analgésicos (López Cubas, 2018) permite educar en una visión más saludable y menos catastrofista de las respuestas de nuestro organismo ante las amenazas externas. Además, en el volumen de cuentos, se señala a la educación el movimiento, la relajación, el descuido y la imaginación como pilares para afrontar el dolor de forma saludable, siendo pilares en la rehabilitación funcional desde la fisioterapia y herramientas favorables para el correcto desarrollo de los niños y las niñas. En referencia a nuestra población de interés, el uso del cuento en alumnos de fisioterapia requiere de un trabajo previo que fortalezca los conocimientos basados en la evidencia, así como la promoción de la concepción de pacientes y usuarios como activos en su proceso de salud-enfermedad, fomentando la cooperación entre sanitarios y pacientes.

1.2. Innovación docente

La innovación docente es imprescindible tanto en la formación presencial como en la formación on-line para fomentar la motivación del alumnado. Para la correcta adquisición de competencias, el profesorado universitario debe plantear actividades creativas que faciliten el aprendizaje a través de la experimentación (Martinez-Priego et al., 2015). En la actualidad, las estrategias activas de aprendizaje y evaluación han recibido atención porque facilitan la correcta interiorización de los contenidos por parte del alumnado (Valera Garrido et al., 2008). Las evidencias disponibles sobre proyectos que utilizan cuentos como herramienta de aprendizaje han demostrado el uso limitado de estrategias lúdicas de enseñanza y aprendizaje durante la producción de narrativas breves (Neto Chusín & Toaquiza Tasinchano, 2020) y el impacto positivo del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, como Storyjumper, para la creación de narrativas breves (Coconas, 2021). Ambos proyectos ponen el foco en el aprendizaje cooperativo y en la importancia del uso de herramientas y estrategias que van más allá de los métodos tradicionales de enseñanza.

1.3. Justificación y adecuación de la propuesta

Resulta imprescindible que el futuro fisioterapeuta sea capaz de entender, percibir, sentir, procesar, comunicar y expresar situaciones y vivencias de personas con diversidad funcional para que éstas aporten a la sociedad. Superar los estudios de fisioterapeuta implica poseer competencias básicas, generales y específicas no solo dirigidas al conocimiento, sino también a la comunicación clara y efectiva con los pacientes y usuarios. Además, deben considerarse de gran importancia aquellas competencias transversales basadas en el profundo respeto a los derechos humanos, la cultura de la paz, la dignidad, la solidaridad, los principios de igualdad de género, la accesibilidad universal y el diseño para todos (*Orden CIN/□□□□/□□□□, de □de Julio*, 2008; Varona, 2017). Por ello, en base a las evidencias aportadas se propone la creación de cuentos protagonizados por personas con diversidad funcional en alumnos de cuarto de fisioterapia.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

El objetivo general del proyecto comprende la creación de cuentos por parte de los alumnos de cuarto de fisioterapia como herramienta de aprendizaje y sensibilización hacia la diversidad funcional.

2.2. Objetivos Específicos

- Fomentar la creatividad, la reflexión y el aprendizaje autónomo de los alumnos.
- Profundizar en el conocimiento de patologías específicas relacionadas con la diversidad funcional y sus consecuencias a nivel biológico, psicológico y social.
- Fomentar el uso del cuento como herramienta terapéutica.

3. METODOLOGÍA

3.1. Procedimiento

La elaboración de los cuentos se llevó a cabo como actividad evaluativa obligatoria individual en la asignatura optativa *Atención integral a la discapacidad y la cronicidad* del Grado en Fisioterapia de la *Universitat de les Illes Balears*. La redacción y exposición de los cuentos se calificó con un máximo de 1,66 puntos de la calificación final, acorde a la guía docente publicada en el curso 2021-22.

El impacto del proyecto se evaluó mediante un cuestionario breve diseñado *ad hoc* que se centró en la percepción de información sobre la discapacidad física, psíquica y sensorial mediante una pregunta dicotómica, a responder con sí o no ("*Considero que estoy informado sobre la diversidad funcional física/psíquica/sensorial*"). Asimismo, se evaluó el contacto de los alumnos con personas con discapacidad antes y después del proyecto.

3.2. Requisitos de la actividad

El desarrollo de los cuentos requirió de un trabajo individual previo por parte de los estudiantes, quienes debieron seleccionar una patología o condición crónica y realizar una búsqueda sistemática de evidencias sobre su abordaje terapéutico. Esta búsqueda les ayudó a desarrollar e incrementar sus competencias teóricas sobre el abordaje de la patología de elección. El alumnado tuvo que redactar un informe breve en forma de resumen de las evidencias halladas, debiendo aportar un mínimo de cinco referencias de los últimos 10 años. Se les recomendó utilizar esas evidencias como inspiración para la redacción de las narrativas breves. Asimismo, para cubrir un amplio abanico de fuentes de información, fomentar la empatía y la búsqueda más allá de la evidencia científica, los alumnos tuvieron que consultar, o bien material multimedia que profundizase sobre la diversidad funcional, o bien realizar una entrevista personal o consulta de experiencias vitales mediante el contacto directo con personas que padeciesen la condición elegida, sus familiares o asociaciones de apoyo de referencia.

Una vez familiarizados con el material, los alumnos procedieron a desarrollar un cuento breve, dirigido específicamente a niños y niñas de entre seis y doce años. La narrativa podía estar basada en una situación real o ficticia, siempre y cuando estuviese protagonizada por una persona con diversidad funcional física, psíquica o sensorial y se visibilizaran sus vivencias de forma global, señalando un aprendizaje o reflexión.

Tras la entrega de los cuentos, los alumnos participaron en una sesión de exposición oral en la que recibieron el feedback de sus compañeros/as. Los alumnos otorgaron a los docentes el permiso para la difusión de las narrativas breves.

3.3. Evaluación y rúbrica

La calificación de los cuentos tuvo en cuenta los ítems que se detallan a continuación:

- *Normas de presentación*: Letra Arial, tamaño doce, interlineado 1,5 y extensión máxima dos hojas.

- *Redacción y estilo*: Se valoró positivamente la calidad de la redacción, la ortografía, la gramática, la coherencia y la moralidad del cuento.
- *Competencias profesionales*: Se tuvo en cuenta la adecuación de la situación tratada en la sintomatología y vivencias de una persona con el problema de salud que se tratara en el cuento, la incorporación de los contenidos propios de la asignatura y la incorporación de soluciones específicas del ámbito de la fisioterapia.
- *Adecuación a la rúbrica evaluativa*: La rúbrica constó de cinco ítems, siendo éstos la expresión, el contenido, la originalidad, la puesta en escena y la redacción del cuento.

La calificación final se obtuvo de la media aritmética de las puntuaciones otorgadas por los dos docentes responsables del proyecto.

4. RESULTADOS

A pesar de que la asignatura contó con una muestra inicial de quince alumnos, dos abandonaron la asignatura antes de la entrega de la actividad. Por ello, la información de los cuestionarios se reporta sobre una muestra de trece individuos. No obstante, resulta importante señalar que, de los trece alumnos disponibles, sólo once participaron en la exposición oral del trabajo de forma presencial o a través de un vídeo. Esta última opción se habilitó para permitir a los alumnos/as afectados por el coronavirus participar de la actividad.

En referencia a los datos sociodemográficos de la muestra, del total de los alumnos participaron ocho mujeres y cinco hombres, con una franja de edad comprendida entre los 21 y los 31 años, mayoritariamente de 24 años (46,2% de la muestra). El 92.3% de la muestra declaró haber superado un nivel de estudios previo correspondiente a bachillerato. En referencia al conocimiento de los diversos tipos de discapacidad, los alumnos reportaron mejoras en referencia a la discapacidad física (de un 69% al 100%), la psíquica (de un 23% a un 73%) y la sensorial (de un 31% a

un 73%). Asimismo, se evidenció un incremento del contacto con personas con discapacidad tras la realización de la actividad.

La tabla 1 muestra las acciones de sensibilización llevadas a cabo por parte del alumnado para la redacción del cuento. Sólo un estudiante optó por consultar ambas fuentes, mientras que el resto se ciñó a los criterios mínimos establecidos, optando exclusivamente por una de las dos alternativas. De los 13 alumnos, 8 consultaron exclusivamente material multimedia, mientras que sólo 4 se decantaron por la entrevista cara a cara o la consulta de experiencias vitales.

TABLA 1*. Indicación de las acciones de sensibilización realizadas previamente a la elaboración del cuento*

Título	Material multimedia	Experiencias vitales
La superación de una pérdida	x	
Bajo un almendro		x
Un verdadero Vaquero		x
Charito	x	
Fisiocuentos	x	x
La carta de María	x	
Encantado de volver a conocerte	x	
Superjuanito, un héroe inesperado	x	
De vuelta al parque		x
Presentando a mi hermana Marta		x
Volando por el mediterráneo	x	
Alex y Lucas	x	
El reino de Pablo	x	

Fuente: elaboración propia

La tabla 2 constituye un análisis básico de los cuentos, atendiendo a su protagonista principal, al tipo de diversidad funcional sobre el que se fundamenta el relato y al aprendizaje o moraleja principal que se extrae de la narrativa.

TABLA 2. Análisis básico de los cuentos elaborados

Título	Protagonista principal	Tipo de Diversidad funcional que relata	Moraleja
La superación de una pérdida	Un músico llamado Pau	Física (Amputación)	Superación
Bajo un almendro	Una abuela cocinera	Psíquica (Alzheimer)	Aceptación
Un verdadero Vaquero	Un vaquero llamado Pedro	Psíquica (Alzheimer)	Aceptación
Charito	Una diseñadora de pulseras (Charito)	Física y Psíquica (Enfermedad Rara)	Superación
Fisiocuentos	Una madre relata a su hija un cuento	Psíquica (Parkinson)	Aceptación
La carta de María	Una niña llamada Carlota	Física (Epidermis bullosa)	Aceptación
Encantado de volver a conocerte	Doña Margarita	Psíquica (Alzheimer)	Aceptación
Superjuanito, un héroe inesperado	Juanito un niño	Sensorial (visual)	Superación
De vuelta al parque	Una alumna de Instituto	Física (Septicemia que cursó con amputación)	Superación
Presentando a mi hermana Marta	Marta de 5 años	Psíquica (Síndrome de Down)	Aceptación
Volando por el mediterráneo	Lina un pájaro	Física (esclerodermia sistémica)	Superación
Alex y Lucas	Alex un niño de primaria	Física (Leucemia)	Superación
El reino de Pablo	Pablo un niño de primaria	Física (Parálisis Cerebral Infantil)	Aceptación

Fuente: elaboración propia

La tabla 3 resume las calificaciones obtenidas en los diferentes apartados. Las calificaciones reflejadas en la tabla constituyen la media ponderada de las calificaciones otorgadas por los dos docentes responsables de la actividad. Cada uno de los apartados (expresión, contenido, originalidad, puesta en escena y redacción) podía obtener una puntuación máxima de 2 puntos.

TABLA 3. Calificaciones obtenidas por apartados.

Título	Exp.	Cont.	Orig.	Puesta en escena	Red.	Total
La superación de una pérdida	1,5	1,75	1,87	1	1,75	7,87
Bajo un almendro	1,12	1,25	1,5	1	1,5	6,37
Un verdadero Vaquero	1,5	1,25	1,87	1	1,5	7,12
Charito	1,87	2	1,87	1,37	2	9,12
Fisiocuentos	2	1,5	2	1,75	1,75	9
La carta de María	1,75	2	2	1	2	8,75
Encantado de volver a conocerte	1,5	1,5	1,5	1	1,75	7,25
Superjuanito, un héroe inesperado	1,62	2	1,75	1	2	8,37
De vuelta al parque	1,12	1,25	2	1	1,5	6,87
Presentando a mi hermana Marta	1,65	2	1,5	1	2	8,12
Volando por el mediterráneo	2	2	2	1,5	1,75	9,25
Alex y Lucas	1	1,5	1,5	0	1	5
El reino de Pablo	1	1,5	1,5	0	1	5

Leyenda: Exp.: Expresión; Cont.: Contenido; Orig.: Originalidad; Red.: Redacción. Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Las respuestas recogidas sobre el cuestionario breve diseñado *ad hoc* revelaron que los alumnos mejoraron su percepción acerca de lo informados que se sentían sobre los diferentes tipos de discapacidad abordados en la asignatura. Concretamente, los alumnos reportaron un porcentaje de mejora del 21% sobre la discapacidad física (de un 69% al 100%), del 50% sobre la discapacidad psíquica (de un 23% a un 73%) y de un 42% sobre la sensorial (de un 31% a un 73%). En base a las respuestas obtenidas, se evidencia que los alumnos mejoraron en la completitud del conocimiento de todos los tipos de discapacidad estudiados y todos ellos recibieron, en mayor o menor medida, representación en los cuentos redactados. El incremento de conocimientos sobre la discapacidad psíquica y sensorial es especialmente notorio, sobre todo si se tiene en consideración que no son contenidos que reciban especial

énfasis durante el transcurso del grado. El proyecto no sólo ha demostrado tener un impacto positivo sobre los conocimientos, sino que ha favorecido un mayor contacto con personas con diversidad funcional. Antes del inicio del proyecto, solo el 38% del alumnado mantenía algún contacto con personas con discapacidad, pasando este porcentaje al 67% según respuestas recogidas en el cuestionario final. Esta mejora es especialmente notoria si se tiene en cuenta que ningún alumno tenía contacto con personas con discapacidad más allá del entorno familiar. En cambio, tras el desarrollo de los cuentos, se reportaron contactos por razón de "ocio", demostrando el impacto positivo del proyecto sobre la sensibilización y la inclusión.

Según datos recientes del Instituto Nacional de Estadística (INE) y del Instituto de Mayores y Servicios Sociales de España (IMSERSO), cerca del 7% de la población española padece algún tipo de discapacidad (Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2022; Instituto Nacional de Estadística, 2020). Así, de los 3.255.843 de personas, 1.634.687 son hombres y 1.621.156 mujeres. Ciertamente eso conduce a contabilizar que un 50,21% de hombres y un 49,79% de mujeres padecen actualmente discapacidad en España. Tomando en consideración la variable sexo, y atendiendo a los datos mencionados anteriormente, parece ser que la discapacidad se instaura a partir de los 45 años en mujeres, siendo hasta esa edad más prevalente en varones (Instituto Nacional de Estadística, 2020). En referencia a los cuentos elaborados por los alumnos, ocho estuvieron protagonizados por un personaje de sexo femenino. Si únicamente se tienen en cuenta los cuentos protagonizados por niños, la representación es algo más equilibrada, con cuatro cuentos protagonizados por niñas y tres por niños, aunque las prevalencias no concuerden con la realidad. En este punto cabe reflexionar sobre como los autores de los cuentos han hecho coincidir el sexo del protagonista de los cuentos con el suyo propio en siete cuentos. Realmente se debería ahondar más en este concepto teniendo en consideración el reconocimiento de género, así como reflexionar sobre si el alumno ha necesitado o no imaginar a su propio yo de niño para empatizar más con el personaje (Sartelli, 2018).

La evidencia científica disponible apunta que la visibilización de historias de personas con diversidad funcional tiene un valor incalculable para los ciudadanos que no se encuentran en esa situación, y permite tomar conciencia y poner en valor los derechos de las personas con diversidad funcional (United Nations, 2006). Mediante la redacción de los cuentos, los alumnos demostraron comprender lo que supone ser una persona con diversidad funcional (vivencias, síntomas, retos…), siendo capaces de expresarlo de forma comprensible a personas no vinculadas a su colectivo profesional a través de una historia. En concordancia, esto demuestra cómo la fisioterapia influye en la sociedad y permite que el alumnado de fisioterapia se acerque a las necesidades reales del usuario (Capó-Juan & Callejero-Guillén, 2018). En conjunto, los datos obtenidos corroboran la necesidad de incrementar la comprensión y el alcance del concepto de rehabilitación integral desde las profesiones de la rehabilitación, ya señalada en una reciente revisión narrativa (Hernández et al., 2021).

De los trece cuentos presentados, ocho tomaron referencias de materiales multimedia como películas, documentales y/o cortos, mientras que cuatro realizaron una consulta de experiencias vitales. Sólo un alumno tomó referencias de ambas tipologías de recurso. La mayoría de los protagonistas de los cuentos fueron niños. Es posible que, al ir dirigidos a un público infantil, los alumnos seleccionasen protagonistas de sus mismas edades para generar más identificación y toma de consciencia (del Caño Sánchez et al., 2002). Asimismo, tal y como se refleja en la *tabla* □, la representación de las discapacidades físicas y psíquicas es bastante equilibrada, con 6 y 5 cuentos, respectivamente. Además, cabe considerar una narrativa centrada en una discapacidad mixta. No obstante, solo un cuento se ha centrado en la discapacidad sensorial. Es posible que estas diferencias en la representación se relacionen con una menor prevalencia de la discapacidad sensorial acorde con los datos del Instituto Nacional de Estadística, organismo que también reportó que los problemas de movilidad son la discapacidad más frecuente (Instituto Nacional de Estadística, 2020). En línea con estos datos, el IMSERSO reveló los siguientes porcentajes en referencia a las causas más comunes de discapacidad: osteoarticulares (28,2%), demencias y trastornos mentales

(17,8%), enfermedades crónicas (un 17%), deficiencias neuromusculares (9,3%), intelectual (8,7%), visual (6,1%), auditivas (5,9%), expresiva (0,5%), sordoceguera, que representan el 0,03% de los casos (Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2022).

Si se toma en consideración el contenido del cuento, cabe realizar una breve reseña de cada uno de ellos. En *"La superación de una pérdida"* un músico tras un accidente que truncó su vida es capaz de volver a empezar, al igual que en el cuento *"De vuelta al parque"* tras un proceso de amputación. El cuento *"Charito"* aporta aprendizajes similares, a pesar de que la protagonista padece una discapacidad desde su nacimiento. En *"Bajo un almendro"*, "*Un verdadero vaquero*" y "*Encantado de volver a conocerte"* se describen historias muy similares entre sí, conducentes al recuerdo y al asumir una nueva realidad marcada por una discapacidad cognitiva. En estas historias, únicamente cabe la aceptación de la discapacidad ante la pérdida de la memoria. En *"Fisiocuentos"* el relato conduce a entender y comprender el proceso de acinesia y pérdida de movilidad física. Los cuentos "*Presentando a mi hermana Marta, "Alex y Lucas"* y *"El reino de Pablo"* construyen momentos en entornos naturales que pretenden mostrar la realidad de la diversidad funcional infantil, dando valor a la amistad, la empatía y la comprensión. En *"Superjuanito"* se nos enseña como los actos heroicos van más allá de las capacidades. Finalmente *"La Carta de María"* y "*Volando por el mediterráneo"* narran historias de enfermedades raras y complejas, pero con un marcado espíritu hacia la aceptación y superación. Ambas protagonistas no se detienen, y gracias al apoyo de su entorno familiar siguen su día a día. En cuanto a la moraleja del cuento, los cuentos pueden dividirse entre aquellos que se dirigen a la superación (6) o la aceptación de las propias limitaciones (7). En este sentido, la superación debe entenderse como un procedimiento más complejo, que resalta el valor de la fortaleza y las conductas positivas para el alcance de una mayor calidad de vida (Falcón Linares, 2011).

Los fisioterapeutas son sensibles a las realidades plurales que conllevan la diversidad funcional, la dependencia, el duelo, la pérdida de identidad, la frustración o las dificultades. Aprovechar esa sensibilidad y enfocarla en traducir esas vivencias, hacerlas comprensibles y normalizarlas a

través de ejemplos puede ayudar a las poblaciones infantiles hacia la búsqueda de soluciones basadas en la creatividad, la normalización de la discapacidad en el entorno familiar y social, la tolerancia, la ayuda y la sensibilización a través del componente lúdico y reflexivo de la narración de historias. A través de los cuentos elaborados, los alumnos han demostrado comprender lo que supone ser una persona con diversidad funcional y han sido capaces de hacerlo comprensible incluso dirigiéndose a personas no vinculadas a su colectivo profesional. Mediante la elaboración de cuentos se contribuye a la formación de los fisioterapeutas a través de una herramienta que puede ayudar a otras personas, favoreciendo la consideración del paciente o usuario como sujeto activo y protagonista en su entorno natural y familiar (Callejero Guillén & Capó Juan, 2018). Estas acciones ponen en valor el potencial del fisioterapeuta en la sensibilización social, ayudando además a las personas con diversidad funcional a visibilizar sus vivencias y mejorar su participación en la sociedad (Bernabeu et al., 2019).

La media de las calificaciones obtenidas en la actividad es notable (7.54). Cabe señalar que tres de los cuentos presentados superaron la calificación de sobresaliente (9 o por encima). Atendiendo a la rúbrica evaluativa, los alumnos destacaron en cuanto a la originalidad del cuento, pero demostraron una menor destreza en la exposición oral y la puesta en escena. Estos resultados señalan que la expresión oral y la comunicación son aspectos susceptibles de ser trabajados, aunque la naturaleza de la actividad impide inferir estos resultados en muestras mayores. En este sentido, actualmente ya se ha señalado al teatro o el baile como formas de interpretación que pueden integrarse dentro de propuestas docentes en el aula, por lo que podrían tenerse en cuenta en futuras intervenciones (Pastor, 2012).

6. CONCLUSIONES

La normalización y comprensión de la discapacidad en la sociedad es un reto para todos, en el que los profesionales de la salud son activos relevantes. El abordaje de la discapacidad de forma global debe ser promovido desde la educación, en cuanto a la adquisición de competencias

teórico-prácticas propias de la disciplina profesional, y en referencia al trabajo de competencias transversales como la empatía, la sensibilidad o las habilidades necesarias para el establecimiento de una buena alianza terapéutica. El trabajo en el aula mediante cuentos o narrativas breves ha demostrado resultados prometedores en cuanto a su eficacia para aproximarnos a diversos colectivos, al permitir reflejar y dar a conocer sentimientos y realidades humanas diversas de forma indirecta. Ello brinda la posibilidad de tratar conflictos mediante la reflexión.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer al alumnado de fisioterapia su implicación y motivación con la actividad y al *Institut Recerca i Innovació Educativa "IRIE"* de la *Universitat de les Illes Balears*, su apoyo en el marco del proyecto PID-212238.

8. REFERENCIAS

Babarro Vélez, I., & Lacalle Prieto, J. (2018). La literatura como instrumento terapéutico en el proceso salud-enfermedad durante la infancia. *Enfermería Global*, *17*(50), 585–616. https://doi.org/10.6018/EGLOBAL.17.2.299201

Bruder, M. (2006). El cuento terapéutico como favorecedor de la resiliencia. Una primera aproximación. *Psicodebate*, *6*(0), 15–28. https://doi.org/10.18682/PD.V6I0.438

Cano de la Cuerda, R., & Collado Vázquez, S. (2012). *Neurorrehabilitación: métodos específicos de valoración y tratamiento*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=579284

Cano de la Cuerda, R., & Collado Vázquez, S. (2013). Deficiencia, discapacidad, neurología y literatura. Réplica - Dialnet. *Revista de Neurología*, *56*(2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4247679

Capó-Juan, M., & Callejero-Guillén, A. (2018). Physiotherapy and society. Approaching the real needs. *Fisioterapia*, *40*(5), 278–279. https://doi.org/10.1016/J.FT.2018.05.002

Carrasco, C. V. (2016). Los cuentos motores como herramienta metodológica en las clases de Educación Física. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, *6*(6), 49–78. https://doi.org/10.33776/REMO.V0I6.2984

Coconas, N. A. (2021). La didáctica de la lengua mediada por las TIC Storyjumper como propuesta innovadora en la creación de cuentos. *Revista Perspectivas*, *6*(1), 101–113. https://doi.org/10.22463/25909215.2928

Foster, N. E., & Delitto, A. (2011). Embedding psychosocial perspectives within clinical management of low back pain: integration of psychosocially informed management principles into physical therapist practice—challenges and opportunities. *Physical Therapy*, *91*(5), 790–803. https://doi.org/10.2522/PTJ.20100326

Leon-Sarmiento, F. E., Bayona, E., & Bayona-Prieto, J. (2009). Neurorrehabilitación: La otra revolución del siglo XXI. *Acta Médica Colombiana*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-24482009000200007

López Cubas, C. (2018). *Cuentos Analgésicos*. https://carloslopezcubas.com/cuentosanalgesicos

Martin Urrialde, J. A. (2021). Fisioterapia y humanización: no es una moda sino una necesidad. *Fisioterapia*, *43*(6), 309–310. https://doi.org/10.1016/J.FT.2021.07.001

Martinez-Priego, C., Priego, C. M., & Poveda García-Noblejas, B. (2015). *Creativity as a competency in Bologna: A critical analysis*. https://www.researchgate.net/publication/282847967

McLean, S. M., Burton, M., Bradley, L., & Littlewood, C. (2010). Interventions for enhancing adherence with physiotherapy: A systematic review. *Manual Therapy*, *15*(6), 514–521. https://doi.org/10.1016/J.MATH.2010.05.012

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. http://publicacionesoficiales.boe.es/

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf

Repositorio Universidad Técnica de Ambato: Las estrategias lúdicas en la producción de cuentos. (2020). https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/31648

Valera Garrido, F., Minaya Muñoz, F., & Valera Garrido, M. A. (2008). Programa “Essentials”: innovación docente en fisioterapia. *Revista Iberoamericana de Fisioterapia y Kinesiología*, *11*(2), 51–59. https://doi.org/10.1016/S1138-6045(08)76323-8

DIFERENCIAS EN LA EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

MARÍA DÍAZ GARCÍA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La RAE (2021) define el lenguaje como: "Facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos".

Tanto en el lenguaje oral como en el lenguaje escrito entran en juego la expresión, la comunicación y la comprensión para que el proceso comunicativo tenga sentido. Además, en el desarrollo del lenguaje se distinguen dos aspectos (Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía, 2011):

- Estructural: hace referencia a los elementos gramaticales y su combinación para formar oraciones con sentido.
- Funcional: es la habilidad para razonar y solucionar los conflictos usando el lenguaje.

1.I. ETAPAS EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

El desarrollo del lenguaje comienza a partir de los seis meses de vida, pero no es hasta el año cuando los infantes comienzan a pronunciar sus primeras palabras. Según Navarro (2003), las etapas de adquisición del lenguaje son las siguientes:

1.1.1. Etapa prelingüística

En esta etapa el bebé desarrollará los órganos necesarios con los que producirá las primeras manifestaciones lingüísticas. Además, conocerá la importancia que tienen dichas manifestaciones en su entorno, pues el contexto se convertirá en el detonante de la comunicación. En este periodo encontramos a su vez dos subetapas: prebalbuceo y balbuceo.

Prebalbuceo

- *Vocalizaciones reflejas y gorjeo (□-□ meses)*: durante el primer mes de vida este es el único tipo de comunicación que experimenta el ser humano, y lo exterioriza principalmente a través del llanto. Durante el segundo mes encontramos gorjeos como “ajo” cuyo objetivo principal es explorar el lenguaje, ya que comienza a reconocerlo en el entorno. Los gestos y gorjeos son una manera de “responder”.

Balbuceo

- *Juego vocal (□-□ meses).* Aparecen los sonidos guturales y vocálicos, dejando atrás los gorjeos de carácter exploratorio para producir sonidos intencionales. Un ejemplo de esto son los gritos de alegría o enfado, simplemente por el mero hecho de escuchar su voz.
- *Imitación de sonidos (□-□□ meses).* Comienza con auto imitaciones que el propio niño realiza, hasta ir repitiendo vocales aisladas y posteriormente sílabas como “pa-pa o ma-ma”.

1.1.1. Etapa lingüística

A partir de los diez meses comienza la etapa lingüística o etapa holofrástica en la que el bebé pronuncia una sola palabra como si fuera una oración que para el pequeño tiene un significado completo. Esto ocurre, además, sin que el niño haya adquirido una adecuada pronunciación de los sonidos.

1.2. Fases del lenguaje oral y escrito

Una vez adquirido el lenguaje nos adentraremos en el desarrollo de este en sus fases oral y escrita.

El desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito consta de una serie de fases por las que todos los niños pasan, y que son importantes a nivel evolutivo, no obstante, debemos tener en cuenta los ritmos y características individuales en el crecimiento de cada escolar.

En el desarrollo de la escritura encontramos una serie de etapas que son: garabateo, indiferenciada, silábica, alfabética y reglas ortográficas (Falcón, 2017). En cada una de las etapas los niños y niñas van avanzando en el aprendizaje de la escritura, pasan de unos simples garabatos a escribir letras que ellos conocen de manera arbitraria (para escribir palabras como por ejemplo elefante ellos lo escriben grande y con muchas letras y hormiga pequeño y con pocas letras debido al tamaño del animal), después comienzan a escribir una letra por cada sílaba y por último la palabra completa. Cada escolar presenta unos ritmos totalmente diferentes, y puede ocurrir que niños y niñas de la misma edad se encuentren en etapas desiguales debido a las características evolutivas e individuales de cada uno.

En el desarrollo de la lectura también encontramos una serie de fases: la etapa logográfica en la que el niño reconoce la palabra como una unidad entera; la etapa prealfabética en la que el niño ya conoce el significado de la palabra; la etapa posterior es la parcialmente alfabética en la que se asocia un sonido a cada letra; después la etapa alfabética donde ya conoce las sílabas que forman la palabra y por último la alfabética consolidada en la que ya es autónomo en el proceso lector. (Falcón, 2017).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es conocer las características en el desarrollo y adquisición de la lengua oral y escrita en Educación Infantil y la influencia del género en dicha evolución.

Analizando el lenguaje de un niño y una niña de cuatro años de edad vamos a estudiar si el género influye en la adquisición del lenguaje oral

y escrito, o simplemente se debe a otros factores de tipo madurativo e individual.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar las diferencias en el lenguaje oral del niño y la niña seleccionados para el estudio.
- Observar las diferencias en la aproximación al lenguaje escrito del niño y la niña seleccionados para el estudio.
- Analizar, a través de los ítems propuestos, los sistemas de comunicación, comprensión y expresión de los escolares.
- Determinar similitudes y diferencias entre ambos infantes.
- Revisar la situación individual de cada estudiante para conocer si las características particulares influencian los procesos de adquisición del lenguaje.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para la elaboración de este estudio es de tipo cualitativo y se basa en la observación sistemática.

Por observación sistemática entendemos una atención voluntaria y consciente dirigida hacia un objetivo concreto de manera continuada, es un instrumento al servicio del ser humano que ayuda en los procesos de interpretación y percepción del entorno (Herrero, 1997).

3.I. PARTICIPANTES

La muestra del estudio han sido un niño y una niña de cuatro años de edad. El niño presenta problemas de articulación fonológica, y durante el curso anterior salía dos veces a la semana con la logopeda, sin embargo, en el momento del estudio, el menor había evolucionado muy positivamente y ya no salía con la logopeda, sino que permanecía en el aula con el resto de sus compañeros y compañeras.

Por su parte, la niña, no presenta ningún problema relacionado con el ámbito lingüístico y se caracteriza por el uso de un vocabulario muy coloquial y expresiones ingeniosas.

3.2. CONTEXTO

Los escolares se encuentran en un colegio concertado ubicado en una localidad al norte de la provincia de Córdoba. El aula tiene un ratio de veinticinco escolares de las cuales trece son niñas y doce niños. Cabe destacar de manera general, el nivel de expresión oral de la clase es bastante bajo.

Respecto al nivel de lecto-escritura, todos reconocen su nombre y la mayoría sabe escribirlo, además de reconocer algunas palabras aisladas y muchas de las letras que se han ido trabajando en clase.

3.3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

Para analizar ambas dimensiones, lenguaje oral y escrito, hemos usado unas rúbricas de elaboración propia en las que recogemos los aspectos más relevantes que vamos a observar, así como algunas anotaciones. Se han elaborado dos tablas, una para el niño y otra para la niña, en las que aparecen los mismos ítems para ambos, divididos en dos apartados: lenguaje y aproximación a la lengua escrita.

A través de la observación sistemática y la realización de breves entrevistas de carácter informal con ambos infantes, se han recogido los datos oportunos para llevar a cabo nuestro estudio.

4. RESULTADOS

En esta parte del informe vamos a analizar las diferencias y similitudes observadas entre los niños seleccionados para realizar esta investigación.

Para mantener el anonimato nos referiremos a ellos como Niño 1 y Niña 2. A rasgos generales, ambos niños tienen cuatro años de edad y son bastante extrovertidos, les gusta mucho hablar y comunicarse con los

demás, aunque presentan diferencias significativas sobre todo en el ámbito de la lecto-escritura.

En el aspecto comunicativo la principal diferencia la encontramos en que el niño 1 presenta algunos problemas de articulación, de manera que le cuesta comunicarse fluidamente, aunque como he mencionado anteriormente este niño no sale del aula con la logopeda porque ya lo hizo el año anterior y la mejora observada ha sido muy significativa, por lo tanto, como medida de atención a la diversidad, el niño 1 permanece en el aula ordinaria, pues se ha comprobado que la interacción con sus compañeros y compañeras ha favorecido su expresión y comunicación oral, ya que se encuentra mucho más cómodo a la hora de mantener una conversación con sus iguales que con las personas adultas.

A continuación, vamos a sintetizar los aspectos más relevantes observados en el Niño 1 relacionados con el lenguaje oral (comunicación, compresión y expresión) y con la aproximación al lenguaje escrito.

En primer lugar, vamos a analizar el ámbito comunicativo, pues se trata de un niño que presenta dificultades de articulación, observados en la pronunciación de algunos fonemas y también en la fluidez del lenguaje, pues en algunas ocasiones no es capaz de continuar la oración que está emitiendo y repite varias veces la misma palabra hasta que consigue retomar el discurso.

Las dificultades a las que nos estamos refiriendo en ningún momento suponen un impedimento para el escolar, es más, se trata de un niño que habla mucho y no omite las palabras que le cuesta pronunciar, algo que nos ha resultado realmente curioso, pues otros niños que presentan dificultades similares suelen sentirse retraídos a la hora de hablar, y no suelen comunicarse demasiado con los demás, en este infante ocurre todo lo contrario.

Cabe destacar que este niño no suele expresarse gestualmente y esto nos ha resultado llamativo, pues cuando no sabe cómo expresar o pronunciar algo, no hace uso de la comunicación no verbal para facilitar la comprensión de lo que está diciendo.

Por otro lado, es un niño muy solidario y siempre está dispuesto a ayudar a los demás cuando necesitan ayuda para realizar una actividad, esto lo observamos en expresiones como *"Esto lo tienes que hacer así*", a modo de explicación para resolver una tarea. De la misma manera podemos prestar atención a que le encanta dar instrucciones al resto, pero a la vez él siempre pide ayuda cuando lo necesita y a menudo solicita que la maestra supervise lo que está haciendo para asegurarse de que está bien.

Otra cuestión que resulta muy significativa es que este niño suele justificar a menudo sus respuestas cuando quiere manifestar algo, por ejemplo, expresa los motivos por los que solo va a invitar a tres amigos a su cumpleaños, *"Solo pueden venir tres porque con el coronavirus no nos podemos juntar muchos"* o *"Me voy a ir de vacaciones a Cádiz, pero cuando sea verano"*.

En cuanto a la comprensión, es un niño que normalmente comprende las órdenes y consignas tanto simples como complejas, asimismo no presenta dificultades para comprender lo que se expone en clase a nivel general, es decir, no es necesario explicarle los contenidos individualmente. No obstante, si no comprende algo él mismo se encarga de preguntar de nuevo para que se lo vuelvan a explicar.

Respecto a la atención, se trata de un escolar que se distrae con bastante facilidad, sobre todo en actividades colectivas, por este motivo trabaja mejor de manera individual. Cuando realiza actividades en solitario suele comentar en todo momento lo que está haciendo en voz alta.

No presenta problemas para asociar situaciones actuales con experiencias pasadas, pero, sin embargo, no usa adecuadamente los adverbios de tiempo, por ejemplo, dice *"mañana me puse la vacuna",* en lugar de usar el adverbio "ayer" para hacer referencia a una experiencia del pasado, pero si usa correctamente las conjugaciones verbales.

Para finalizar este apartado, resulta relevante hablar sobre la escucha activa, pues es un niño que normalmente habla más de lo que escucha, por este motivo no comprende algunas explicaciones y hay que volver a repetírselas, se trata más de una falta de concentración que de un problema de comprensión.

En el último punto relacionado con el lenguaje oral haremos referencia a la expresión. Este niño generalmente se expresa bien, tiene un vocabulario bastante amplio y suele usar numerosos adjetivos para reforzar sus descripciones, también conjuga adecuadamente los verbos, identificando pasado, presente y futuro. Del mismo modo, utiliza a la perfección variaciones morfológicas de género y número e incluso usa correctamente los artículos correspondientes a cada palabra. Usa frecuentemente estructuras interrogativas ya que le apasiona preguntar cosas. Cuando está muy contento usa frases exclamativas y afirmativas. Además, le gusta dar órdenes a los demás y las oraciones imperativa son habituales, "*Te lo he dicho cinco veces*" o *"Eso no se hace así".* Cuando quiere expresar algo a los demás y no le prestan atención eleva el tono de voz.

Si bien es cierto que construye pequeños discursos bien elaborados y sabe participar en el diálogo dirigido por el adulto con vocabulario bastante rico y abundante, en ocasiones sus producciones orales presentan dificultad de comprensión debido a las dificultades de articulación de las que hablamos al principio. Estas dificultades están presentes en sonidos como la "s" pronunciada como "z" o la "r" pronunciada como "l". En referencia a los procesos relativos a la estructura de la sílaba en este escolar observamos ceceo ("Anaztazio" en lugar de "Anastasio"), supresión de las sílabas átonas (cuando llama a su compañera "Trito" en lugar de "Patrito") y también omisión de la consonante inicial (esto es perceptible sobre todo en la palabra "rosa" pronunciada como "osa"). Por último, mencionaremos que presenta cierta cantinela de bebé que solo es perceptible cuando llora.

A modo de conclusión de este apartado de expresión, nos gustaría resaltar un aspecto muy llamativo y es que este niño no suele realizar generalizaciones, si tiene que nombrar a sus compañeros lo hace uno por uno en lugar de referirse a ellos de manera global, por ejemplo "mis amigos", independientemente de si se trata de dos niños o de toda la clase.

Centrándonos en la aproximación de la lecto-escritura podemos analizar situaciones muy significativas, y cuantas menos curiosas, observadas en este niño. Lo que más llamó nuestra atención desde el primer momento es que este niño no sabía escribir su nombre, escribía letras sueltas que él conocía pero que nada tenían que ver con su nombre propio.

Por otro lado, este escolar reconoce perfectamente todas las letras trabajadas en clase, e incluso algunas que aún no se han trabajado, mostrando interés por conocer letras nuevas. Este aspecto nos impactó bastante, ya que es muy extraño que reconozca las letras, pero no sepa identificar las que corresponden a su nombre. Si bien es cierto que este niño tampoco escribe las letras ordenadas adecuadamente en las palabras, y también presenta problemas de direccionalidad, suele escribir las palabras de derecha a izquierda en lugar de izquierda a derecha e incluso algunas letras como la "j" las escribe al revés. Sin embargo, a pesar de todo esto muestra un gran interés por escribir y a menudo observamos que hace grafismo imitando la escritura.

A pesar de esto, este niño sí que reconoce su nombre, y muchas veces para escribirlo correctamente copia las letras de su lapicero o su mesa. En contraposición, apenas reconoce los nombres de sus compañeros y compañeras de clase.

Ocurre todo lo contrario con la lectura, como acabamos de exponer se interesa mucho por la escritura, pero la lectura no suele ser de su agrado. Cuando la maestra narra un cuento se distrae con facilidad y presta más atención a las ilustraciones que aparecen en él que al relato, observamos frecuentemente que cuando la maestra termina de leer una página él siempre pide ver las imágenes. Habitualmente no pide que le lean y cuando la maestra les indica que cojan un libro durante los descansos, o cuando hacen uso del rincón de la biblioteca, este niño 1 suele escoger revistas de juguetes en lugar de cuentos. También elige cuentos en los que no aparece texto.

De este modo no hemos observado que haga como que lee, ni tampoco le hemos escuchado hacer hipótesis sobre lo que pone en un texto, suele limitarse a hacer descripciones sobre las fotografías que aparecen en el libro.

Llegados a este punto, vamos a proceder a analizar a la Niña 2. En primer lugar, debemos mencionar que se trata de una escolar muy extrovertida y su vocabulario se caracteriza por ser bastante coloquial, con expresiones ingeniosas y divertidas. Debemos añadir que esta niña no presenta ningún tipo de dificultad. Se comunica muy bien verbalmente

y tiene tendencia a usar numerosos gestos, principalmente con las manos, cuando habla.

Esta niña se siente más cómoda cuando habla con las personas adultas, ya que le gusta mucho narrar las cosas que le ocurren diariamente, aunque también se comunica con sus compañeros sobre todo durante el juego simbólico y las actividades realizadas en el aula.

Normalmente no es una niña a la que haya que preguntarle para que se explique, pues suele hacerlo por sí misma y además suele ser ella la que explica las cosas a sus compañeros si no las comprenden. Es una chica que presta mucha atención a las explicaciones de la maestra, mostrando gran interés y siempre preguntando para conocer cosas nuevas. Habitualmente es de las primeras de la clase en responder a las preguntas propuestas por la docente y también suele ser una de las primeras en terminar las actividades. Pide ayuda cuando la necesita, aunque normalmente trabaja de manera autónoma.

En el juego simbólico habla mucho sobre la temática a la que está jugando: por ejemplo, las princesas y hace referencia a que Elsa es su preferida; a las mamás y comenta que tiene un bebé; a los perros e imita el sonido de este animal, …

Respecto a la comprensión, a nivel global no se observa ningún obstáculo, es una niña que comprende lo que se dice en clase y no es necesario explicarle los contenidos individualmente, como ya hemos mencionado suele ser ella la que los explica a los demás. Comprende las órdenes y consignas habituales, tanto simples como complejas, y además entiende las instrucciones que se proporcionan a través de la comunicación no verbal, respondiendo de la misma manera. Siempre está atenta a las explicaciones de la maestra, suele repetir lo que esta dice buscando su aprobación, pues de esta manera sabe que lo ha comprendido. Le apasiona conocer cosas nuevas, especialmente a través de cuentos.

También sabe asociar situaciones actuales con experiencias anteriores, se acuerda de contenidos que han trabajado anteriormente en clase, pero, sobre todo, y más característico es que esta niña usa adecuadamente los

adverbios de tiempo para referirse a situaciones pasadas o futuras y también las conjugaciones verbales.

En el último punto del lenguaje oral haremos referencia a la expresión. Como ya hemos mencionado es una niña que usa un vocabulario muy coloquial en el que aparecen expresiones del tipo: *"Esto está de rechupete"* o *"De eso nada monada"*. Utiliza múltiples nombres, adjetivos y verbos, además de los diferentes determinantes. También realiza adecuadamente las variaciones morfológicas de género y número, de hecho, en el aula hay un puzle para poner el artículo correspondiente a la palabra que aparece y ella suele jugar mucho a este juego sin cometer apenas errores.

Sabe adaptar perfectamente sus expresiones según la modalidad enunciativa en la que se quiere expresar, cuando está muy contenta, suele gritar para manifestarlo. A menudo acompaña sus expresiones orales con gestos producidos con todo el cuerpo.

Realiza generalizaciones en lugar de nombrar individualmente los componentes que forman un grupo y además usa con frecuencia diminutivos.

No presenta dificultades para pronunciar ningún sonido ni tampoco se han observado procesos relacionados con la estructura de la sílaba. El lenguaje es muy fluido, elaborando pequeños discursos bien estructurados y sus producciones orales no presenta dificultad de comprensión. Es llamativo las oraciones ingeniosas que produce a veces, pues recuerdan a una persona de mayor edad o también a alguien que suele estar rodeado en su día a día principalmente por personas adultas y no tiene hermanos menores. Nos gustaría transcribir dos frases muy peculiares:

- *"Mi papá está separado de mi mamá, pero no pasa nada, son cosas de mayores"*
- "*Le ha pintando los pelos revueltos y no los tiene así"* haciendo referencia a un dibujo que ha realizado un compañero sobre su maestra.

En este sentido también nos gustaría transcribir una conversación que tuvimos con ella, para que se comprenda mejor la manera tan curiosa que tiene esta niña de expresarse de esa manera tan espontánea y natural.

- “Seño, seño, esta noche he tenido un sueño muy feo y me he despertado llorando, mi mamá ha venido corriendo a mi cama”.
- ¿Y qué has soñado?
- “He soñado con una momia que daba muuuucho miedo”.
- Ah entonces era una pesadilla.
- No seño, era una momia.
- Posteriormente me comentó lo siguiente: “¿A que la momia es igual que la muerte? Pero la muerte es más fea que la momia”.

Nos llaman mucho la atención las reflexiones que hace esta niña, y sobre todo la forma en la que expresa sus inquietudes, de esa manera tan simple e ingenua pero que a la vez está cargada de significado.

Finalmente vamos a comentar los aspectos más relevantes observados en esta escolar relacionados con la lecto-escritura. Es una niña que se interesa bastante por la lectura, suele coger libros y “hacer como que lee” en los momentos de descanso y a menudo pide que le lean. Si la maestra no puede leerle el cuento, ella hace hipótesis sobre lo que puede estar escrito partiendo de las fotos e ilustraciones que aparecen en el cuento.

Cuando se lee un libro en voz alta ella suele hacer mención a elementos narrados que también aparecen en las imágenes del cuento. En cuanto a la escritura, se interesa por el conocimiento de palabras nuevas, pues conoce el trazo de casi todas las letras y las identifica muy bien. Pone mucho interés en escribir, le gusta escribir frases relacionadas con lo que está haciendo, por ejemplo, si está dibujando algo para el cumpleaños de una amiga pregunta cómo se escribe “Feliz cumpleaños”. Tampoco presenta dificultades de trazo ni de direccionalidad. Reconoce perfectamente su nombre y su primer apellido y también los escribe adecuadamente. Además, esta niña reconoce todos los nombres de sus compañeros y compañeras de clase.

5. DISCUSIÓN

El Centro Virtual Cervantes nos indica que las variedades lingüísticas son cuatro: diafásicas, diastráticas, diatópicas y diacrónicas; y hacen referencia a los diversos usos de la lengua según determinados factores.

En este estudio nos hemos centrado en las variedades diastráticas o sociales ya que son las que conciernen aspectos sociales como la edad o el sexo, pues constituyen el motor de nuestra investigación.

No es extraño, que hombres y mujeres tengan estilos discursivos diferentes puesto que históricamente sus roles han condicionado su lenguaje. Las mujeres se han encargado de las labores domésticas y la crianza de los hijos, mientras que los hombres se han encargado de trabajar y mantener económicamente a las familias, además de ser los que han optado a titulaciones académicas, pues a la mayoría de las mujeres no se les permitía estudiar (Tusón, 2016).

Afortunadamente se han producido grandes avances y en la actualidad la mujer tiene un papel más igualitario con respecto al hombre, no obstante, seguimos observando diferencias en la adquisición del lenguaje entre los niños y las niñas.

Tusón (2016) hace referencia dos estilos en el lenguaje para referirse a las diferencias lingüísticas entre hombres y mujeres: el estilo masculino y el estilo femenino.

a. Estilo masculino

   – Pocos cambios en el tono de voz
   – Escaso uso de vocalizaciones
   – Enunciados directos
   – Vocabulario referido a ámbitos públicos
   – Palabrotas
   – Tendencia a resumir el contenido de sus argumentos
   – Limitado contacto físico y de carácter agresivo

b. Estilo femenino

   – Cambios habituales de entonación

- Abundante uso de vocalizaciones, sobre todo para dar a conocer a la otra persona que la está escuchando
- Enunciados exclamativos e interrogativos
- Mayor uso de diminutivos
- Más cambios de tema
- Solapamientos (hablar al mismo tiempo que la otra persona)
- Contacto físico continuo y suave

Además de las diferencias en el lenguaje derivadas de la interacción con la cultura y la sociedad de los individuos, las diferencias sexuales también son resultado de la evolución y los procesos biológicos (Bando, 2017).

El tipo de comunicación que los niños y niñas tienen con sus adultos e iguales tiene importantes repercusiones en el desarrollo del lenguaje, muchas de las cuales se observan durante el juego simbólico (Barbu, S., Cabanes, G., y Le Maner-Idrissi, G., 2011).

Generalmente a las niñas se les permite expresarse afectivamente mucho más abiertamente que a los niños, de manera que esto repercute en el desarrollo lingüístico de ambos, ya que estimula las habilidades comunicativas de las niñas y retrae las de los niños (Bando, 2017).

Con relación al lenguaje escrito, las diferencias encontradas no son tanto a nivel de estimulación sino madurativo. Cada niño o niña presenta un ritmo de desarrollo completamente diferente, por lo que las diferencias se establecen con respecto a la "edad", por ejemplo, que un niño haya nacido antes que otro, que haya desarrollado la pinza, consiga lograr una coordinación óculo motriz, o lo más importante, el comportamiento motor; haber logrado la suficiente fuerza y destreza en lo que respecta a la motricidad fina.

6. CONCLUSIONES

Para sintetizar los resultados vamos a realizar una comparación de los aspectos más relevantes y característicos entre los niños observados. Primeramente, haremos referencia a que el niño 1 se comunica mejor con sus iguales, mientras que la niña 2 se comunica mejor con las personas

adultas. Esto puede deberse a que el primero de los niños tiene varios hermanos, mientras que la niña 2 es hija única y siempre suele estar rodeada de adultos.

Otro aspecto relevante es que el niño 1 apenas realiza generalizaciones, suele nombrar todos los elementos a los que se refiere, mientras que la niña 2 si usa agrupaciones, por ejemplo, mi familia, en lugar de nombrar a su papá, su mamá y sus abuelos. El niño 1 nombraría a todos los miembros.

También se diferencian en el nivel de autonomía, la niña 2 suele trabajar correctamente ella sola, no necesita que nadie esté a su lado y por el contrario el niño 2 pide continuamente que supervisen el trabajo que está realizando.

En cuanto a la comunicación no verbal, el niño 1 apenas la pone en práctica mientras que la niña 2 emplea casi siempre gestos para acompañar sus expresiones orales. En algunas ocasiones es complicado comprender las producciones orales del niño 1 debido a las dificultades de articulación, esto provoca que tampoco realice adecuadamente algunos sonidos, nada de esto no ocurre en la niña 2. Sin embargo, en ella observamos un vocabulario mucho más coloquial que en él.

En cuanto a la asociación de situaciones actuales con expresiones anteriores, ambos comprenden el significado del tiempo pasado, pero sólo la niña 2 utiliza adecuadamente los adverbios de tiempo “ayer” y “mañana” para referirse al pasado y al futuro respectivamente.

El niño 1 presta más atención a los dibujos que a los cuentos que se leen en clase, mientras que la niña 2 es todo lo opuesto, presta mucha atención a la historia e incluso relaciona las ilustraciones con el texto. La niña 1 suele hacer hipótesis sobre lo que aparece en el texto de los cuentos, mientras que el niño 2 se limita a hacer meras descripciones de lo que aparece en las ilustraciones.

En el ámbito de la lecto-escritura, podemos afirmar que, los dos reconocen su nombre, sin embargo, el niño 1 no reconoce apenas los nombres del resto de compañeros, mientras que la niña 2 los reconoce casi todos. Asimismo, el niño 1 presenta dificultades para escribir su nombre, y

únicamente lo hace bien cuando lo copia y la niña 2 es capaz de escribir su nombre sin ayuda y también su primer apellido.

Aunque encontramos varias diferentes entre ambos escolares también encontramos muchas similitudes, una de las más destacables es que ambos se expresan muy bien oralmente y con bastante fluidez, a pesar de las dificultades encontradas en el niño 1. Les gusta explicar cosas a los demás si estos no se han enterado y suelen prestar atención en clase, observamos que habitualmente le niño 1 se distrae con mayor facilidad que la niña 2.

También comprenden órdenes y consignas tanto simples como complejas, si bien es cierto que la niña 2 comprende mejor los gestos de la educadora cuando dar órdenes, el niño 1 no presta tanta atención a estos movimientos gestuales, ya que se centra más en las explicaciones de la docente, no obstante, podemos afirmar que ninguno de los dos presenta problemas de comprensión.

A pesar de las diferencias a nivel lingüístico, a nivel evolutivo son prácticamente imperceptibles, es más, son niños muy similares en cuanto a desarrollo, sobre todo en lo referido a lo psicológico pues su manera de trabajar se parece bastante.

Respecto al nivel de la clase en general, el niño 1 se encontraría en el centro de la balanza respecto al nivel lingüístico, pues como ya comentamos es bastante bajo. Dentro de sus dificultades, es un niño que se expresa muy bien, en el aula encontramos al menos seis niños que tendrían rasgos lingüísticos por debajo de este alumno. En compensación, la niña 2 sería una de las que mejor nivel lingüístico presenta, junto a tres compañeros más. El nivel del resto podríamos definirlo como intermedio pues no sería tan elevado como el de la niña 2 ni con las dificultades de articulación que presenta el niño 1.

Con todo esto, podemos afirmar nuevamente que las diferencias entre ambos escolares no se deben a factores relacionados con el sexo o el género de cada uno de ellos, sino a otros factores individuales.

En una comparativa con más alumnos, es decir, a nivel de grupo-clase, la mayoría de los escolares se encuentran ante los mismos estándares de lenguaje oral y escrito que los infantes seleccionados para el estudio.

8. REFERENCIAS

Bando, R. (2017). ¿Por qué las niñas hablan mucho más que los niños? *Impacto.* https://blogs.iadb.org/efectividad-desarrollo/es/por-que-las-ninas-hablan-mucho-mas-los-ninos/#:~:text=Un%20estudio%20de%202011%20encontr%C3%B3,desarrollos%20evolutivos%20y%20procesos%20biol%C3%B3gicos

Barbu, S., Cabanes, G., y Le Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and girls on the playground: sex differences in social development are not stable across early childhood. *PloS One*, *6*(1). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0016407

Cervantes, C. C. V. (s/f). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Variedad lingüística*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm

Falcón, J. (2017). Fases del desarrollo de la lectura y la escritura en el desarrollo de un niño. *Bosque de Fantasías.* https://blog.bosquedefantasias.com/noticias/fases-desarrollo-lectura-nino

Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía (2011). El proceso de adquisición del lenguaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. [Archivo PDF]. https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8456.pdf

Herrero, M.L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1* (0). https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/146005/1224238668.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica,* (26), 321-347. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/13138/file_1.pdf?sequence=1

Real Academia Española, (2021). Lenguaje. *En Diccionario de la lengua española.* https://dle.rae.es/lenguaje

Tusón, A. (2016). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. *Enunciación, 21*(1), 138-151. Lenguaje, interacción y diferencia sexual | Enunciación (udistrital.edu.co)

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA QUE PERMITEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISLEXIA O DIFICULTADES EN HABILIDADES DE LECTOESCRITURA

MARTA CASTILLO-SEGURA
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa nace en los años 80 en Estados Unidos y Europa (Infante, 2010). Ya en el año 1990, las Naciones Unidas, relacionaron la *educación inclusiva* con la idea de *Educación para Todos* (EFA, de sus siglas en inglés "Education for All") (Srivastava et al., 2017).

A su vez, la UNESCO, en el año 2000, englobó en este término a todas las "personas desfavorecidas, niños trabajadores, habitantes de zonas rurales remotas y nómadas, minorías étnicas y lingüísticas, niños afectados por conflictos y personas con discapacidad" (Srivastava et al., 2017, p. 561). También se incluyó a personas con déficits físicos o cognitivos y a todas aquellas religiones, culturas, niveles económicos e ideas políticas (Rachman, 2019), sin olvidar a personas con discapacidad, mujeres, migrantes y aquellas personas con cierta orientación afectiva y/o sexual (Echeita, 2008). Como puede observarse, la inclusión no acoge únicamente a personas con discapacidad.

Posteriormente, en el año 2004, esta misma organización, definió *inclusión educativa* como un modo de dar respuesta a la diversidad ya que posibilita el hecho de que todas las personas puedan participar adecuadamente en la vida escolar y cultural, reduciendo, así, la exclusión (UNESCO, 2004). Esto lleva a realizar grandes cambios tanto en las estructuras como en las estrategias (Santos, 2018).

Por lo tanto, la inclusión educativa es uno de los grandes desafíos de la actualidad (Forteza et al., 2019; Navarrete & Antón, 2020; Vélez, 2017) ya que es necesario "reflexionar sobre el currículum, las metodologías, la evaluación, los materiales; y analizar el proyecto de escuela, el por qué y el para qué, entre otros muchos factores que impregnan la dualidad exclusión-inclusión" (Forteza et al., 2019, p. 114).

2. INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión educativa pretende brindar apoyos a los alumnos con dificultades, es decir, pretende atender a la diversidad y sustituir al concepto de *integración*, a pesar de que, según Borges y Orosco (2014), éste sigue llevándose a la práctica (Santos, 2018).

Con todo, la inclusión educativa ha ido ganando terreno al aumentar la creación de programas de atención a la diversidad y de la puesta en práctica de adaptaciones metodológicas en el ámbito educativo. aunque esto no es suficiente para alcanzar la igualdad de todos los alumnos en cuanto a calidad educativa (Fernández et al., 2020).

Romi y Leyser (2006) consideran que para que tenga lugar una verdadera inclusión educativa es necesario un cambio inminente modificando tanto las estrategias como las estructuras políticas, sin olvidar una mejora en la cualificación del profesorado.

Para ello, Das et al. (2013) creen esencial "ser sensibles a las necesidades curriculares, los estilos de aprendizaje y los niveles de motivación de estudiantes en desventaja" (Srivastava et al., 2017, p. 563). A su vez, los profesores deben mostrar una actitud positiva y un conocimiento adecuado de los diferentes tipos de desventajas existentes y de los diversos métodos de enseñanza (Rix et al., 2009). Por este motivo, "la inclusión educativa actualmente ha tomado fuerza en el sistema educativo que busca una educación de calidad e igualdad, basándose en los derechos humanos y leyes que protegen a los niños" (Rachman, 2019, p. 19).

Como se puede observar, existen diversas definiciones de inclusión educativa, pero todas ellas persiguen el mismo fin: evitar la exclusión (Vélez, 2017).

Para que finalmente tenga lugar una adecuada inclusión educativa, es necesario que se cumplan las siguientes estrategias propuestas por Torres (2010) (Plancarte, 2017):

a. Forma parte de un proceso social más amplio y no se circunscribe al ámbito educativo.
b. Supone la aceptación de todos los alumnos, valorando sus diferencias y enfatizando la igualdad por encima de ellas.
c. Exige que la escuela ha de asumir nuevos valores formando parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos.
d. Supone incrementar la participación activa (social y académica) de los alumnos y disminuir los procesos de exclusión.
e. Supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común.
f. Exige la reestructuración escolar y el abordaje de la misma desde una perspectiva institucional.
g. Es un proceso inacabado y no un estado (p. 217).

Por su parte, Loreman (2009) indican los siguientes (Vélez, 2017):

a. Todos los niños asisten a la escuela de su vecindario.
b. Las escuelas y los distritos tienen una política de “cero rechazos” a la hora de registrarse y enseñar a los niños en su región.
c. Todos los niños son bienvenidos y valorados.
d. Todos los niños aprenden en las aulas regulares y en grupos heterogéneos con compañeros de la misma edad.
e. Todos los niños siguen programas sustancialmente similares de estudio. Si es necesario, el plan de estudios puede ser adaptado y modificado y los modos de instrucción son variados y sensibles a las necesidades de todos.
f. Todos los niños contribuyen a las actividades escolares, de aprendizaje en el aula y a los eventos que se realizan en la escuela.
g. Todos los niños reciben apoyos para hacer amigos y para ser socialmente exitosos con sus compañeros.

h. Los recursos necesarios y la formación que el personal requiere para apoyar la inclusión se proporcionan dentro de la escuela y el distrito (p. 43).

Con esto, se puede observar que para que exista una adecuada inclusión educativa, es preciso que el profesorado busque la superación de las dificultades presentes en el alumnado y, de esta manera, lograr aprendizajes significativos (Rachman, 2019).

Por lo tanto, se puede afirmar que un sistema educativo inclusivo busca dar "respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, independientemente de las circunstancias personales o sociales" (González et al., 2020, p. 146).

Por otro lado, también se deben tener en cuenta las *estrategias pedagógicas* ya que permiten mejorar el proceso de enseñanza y lograr una mayor participación del alumnado con necesidades educativas especiales (Aguagallo, 2020).

3. PROFESORADO E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Srivastava et al. (2017) llevaron a cabo un estudio centrado en conocer las actitudes del profesorado frente a la educación inclusiva y el conocimiento de los diversos métodos de enseñanza de estos mismos profesores. A rasgos generales, pudieron observar que mantienen una actitud neutral sobre la inclusión educativa (De Boer et al., 2011). También, se pudo observar un conocimiento incorrecto de las dificultades, aunque estaban dispuestos a formarse para lograr la inclusión del alumnado con dificultades. Además, los profesores participantes mostraron conocimientos acerca del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y el déficit intelectual, pero no sobre dislexia. Por último, no fueron capaces de describir las características de estos trastornos, confirmando la necesidad de una mayor formación del profesorado en inclusión educativa.

Vélez (2017) recopila una serie de investigaciones donde se analizan los conocimientos que tiene el profesorado sobre inclusión.

La primera de estas investigaciones fue llevada a cabo por Romero y Brunstein (2012) donde pudieron concluir que es necesaria una escuela inclusiva para mejorar la calidad de la comunidad escolar.

En la segunda investigación, llevada a cabo por Deky y Ackah (2012), se observó que el 75% de los profesores entrevistados apoyaban la educación inclusiva.

En la tercera investigación, llevada cabo por Taneja (2014), se observó que los profesores sí conocen qué es la inclusión educativa, pero no logran diferenciarla de la integración.

Por último, en la cuarta investigación, llevada a cabo por Domínguez et al. (2015), se observó que cuanto más jóvenes eran los profesores, mayor importancia se daba a la inclusión educativa al contar, en los años de estudio universitario, con formación al respecto.

Tras el análisis de las cuatro investigaciones, Vélez (2017) pudo concluir lo siguiente:

> En los estudios presentados se puede destacar que la formación profesional y la experiencia que se genera como resultado de la implementación seria, sistematizada y controlada son los factores que mayor impacto tienen sobre las actitudes hacia la educación inclusiva. De esta manera, para que la educación inclusiva se vuelva una realidad en las aulas y que vaya más allá de un enunciado o de una buena intención política, se requiere que los maestros, principales encargados de llevar a la práctica las políticas educativas, estén tan convencidos de los beneficios de estas políticas como quienes las han dictado (p. 45).

Como se puede observar, el profesorado precisa de formación en dificultades de aprendizaje para que puedan identificar éstas y cómo llevar a cabo estrategias de solución.

4. DISLEXIA

4.1. DEFINICIÓN

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje (DEA), cuyo concepto ha ido variando a lo largo de los años. Comenzó definiéndose como una dificultad grave de aprendizaje producida por un defecto congénito (Díaz, 2006), aunque actualmente se conoce, gracias al DSM-V,

según Alonso et al. (2013), como un "termino alternativo para referirse a dificultades en la lectura por problemas para el reconocimiento preciso o fluido de palabras, pobre decodificación lectora, y pobres aptitudes para el deletreo" (Mira, 2021, p. 22), por lo que este manual lo define como un trastorno del neurodesarrollo que impide el aprendizaje de la lectura y de la expresión escrita (Forteza et al., 2019).

Por lo tanto, se observa dificultad para reconocer e identificar palabras de manera automática y/o dificultades para realizar la decodificación fonológica, junto a dificultades ortográficas por un déficit en el manejo del componente fonológico del lenguaje (Benítez-Burraco, 2010; Cidrim & Madeiro, 2017). Además, se observan dificultades en habilidades de conciencia fonológica, memoria verbal y velocidad de procesamiento verbal (Protopapas, 2019).

Como puede observarse, la dislexia es una dificultad que impide una correcta habilidad lectoescritora a pesar de contar con una enseñanza adecuada, un cociente intelectual normal y unas adecuadas experiencias socioculturales (Millichap, 2010). Estas dificultades persisten a lo largo de la vida, es decir, este trastorno no se supera, pero con una intervención adecuada se puede mejorar la calidad de vida de las personas que viven día a día con esta dificultad.

4.2. Clasificación

Para acceder tanto a la lectura como a la escritura se emplean la vía léxica y fonológica. Las personas que tiene afectada la vía léxica presentará dificultades para identificar y reconocer palabras de manera automática y, por lo tanto, tendrán dificultades para leer aquellas que sean irregulares por no contar con su representación ortográfica, pero sí podrá leer sin dificultad pseudopalabras y palabras regulares ya que puede realizar la decodificación fonológica. En este caso, se estará ante una *dislexia superficial.*

En el caso de presentar alterada la vía fonológica, se observarán dificultades para realizar la decodificación fonológica y, por lo tanto, no podrá leer ni escribir palabras desconocidas ni pseudopalabras, pero sí palabras familiares y conocidas. Además, se cambian grafemas en palabras poco

frecuentes y se cometen derivaciones y lexicalizaciones, sin olvidar la confusión entre palabras parecidas. En este caso, se estará ante un caso de *dislexia fonológica*.

En el caso de presentar alterada tanto la vía fonológica como la léxica, se encontrarán grandes dificultades para acceder a la lectoescritura al no poder identificar o reconocer palabras de manera automática ni realizar la decodificación fonológica. Por ello, se comenten paralexias, sustituciones, adivinaciones, lectura lenta, olvido de letras y palabras ya leídas, además de que la comprensión será nula. En este caso, se estará ante un caso de *dislexia mixta o profunda*.

Existe otra clasificación en función del momento de aparición. La *dislexia evolutiva* surge en el momento en el que se inicia la enseñanza de la lectoescritura. No puede deberse a lesión cerebral, retraso lector, bajo cociente intelectual, mala escolaridad o un uso inadecuado de métodos de enseñanza, entre otros.

La *dislexia adquirida* tiene lugar cuando se cuentan con adecuadas habilidades lectoescritoras, pero por una lesión cerebral se pierde de manera total o parcial esta capacidad. Este tipo de dislexia se desglosa en dos más.

- La *dislexia periférica* se caracteriza por problemas en las habilidades perceptivas dando lugar a dificultades en la coordinación óculo-manual. En este caso, la persona únicamente puede reconocer letras aisladas en lugar de palabras (*dislexia atencional*), contar con fallos perceptivo-visuales (*dislexia visual*) o reconocer las palabras, pero no lograr leerla en su conjunto, sino mediante el deletreo (*dislexia letra a letra*).
- La *dislexia central* tiene lugar ante dificultades para acceder al significado de lo que se está leyendo.

4.3. Errores más comunes

Los errores más comunes que se pueden encontrar son la no lectura, vacilación, repetición, rectificación, sustitución, rotación, adición, omisión, inversión, fragmentación, unión y adivinación (véase Tabla 1).

4.4. Prevalencia

La prevalencia de la dislexia presenta diversos valores en función de los criterios diagnósticos, el proceso de identificación, la edad, el lenguaje y la cultura (Grigorenko, 2001; Schumacher et al., 2007).

A nivel mundial, se observa una incidencia del 10%, afectando a cuatro de cada seis personas el fracaso escolar (Rodríguez et al., 2021), aunque otros autores la sitúan entre el 5% y el 15% (Artiagas-Pallarés, 2009; Soriano-Ferrer & Piedra Martínez, 2017).

En España, se encuentra entre el 5% y el 10% en los niveles de primaria y secundaria (Artiagas-Pallarés, 2009; Jiménez et al., 2009).

5. INCLUSIÓN EDUCATIVA GRACIAS A LA MEJORA DE LAS HABILIDADES LECTORAS

En múltiples ocasiones, los alumnos con dificultades lectoras viven situaciones de exclusión por su incapacidad para seguir el mismo ritmo de aprendizaje que sus compañeros sin estas dificultades y, por ende, caen en el fracaso escolar (Fernández et al., 2020). Por ello, es imprescindible inculcar a este alumnado motivación para superar este obstáculo (García-Jiménez et al., 2018).

Para lograr la completa inclusión educativa de este alumnado es necesario que el profesorado conozca sus características, necesidades y estrategias más adecuadas para lograr una adecuada atención educativa (González et al., 2020).

TABLA 1*. Errores en dislexia*

ERROR	DEFINICIÓN	EJEMPLO
No lectura	No lectura de la palabra.	
Vacilación	Dudas sobre si lo que se está leyendo es correcto o incorrecto.	Ca…eeee.mi…eeee…ón (camión)
Repetición	Repetición de letras o sílabas dentro de una palabra.	Cababallollo (caballo)
Rectificación	El lector se da cuenta de que ha leído mal y se autocorrige	Teme-no no-televisión (televisión)
Sustitución	Cambio de una letra o sílaba por otra dentro de una palabra	Cacha (casa) / Motón (ratón)
Rotación	Lectura en espejo fundamentalmente en las letras b, p, d, q.	Dedé (bebé)
Adición	Añadir una letra o sílaba dentro de una palabra.	Pirimero (primero)
Omisión	Quitar o eliminar una letra o sílaba de una palabra.	Caleón (camaleón)
Inversión	Cambiar el orden de las letras o sílabas de una palabra.	Mueñco (muñeco) / Jutegue (juguete)
Fragmentación	Separación incorrecta de una palabra.	Radia dor (radiador)
Unión	Unión de la primera sílaba de una palabra a la palabra monosílaba que la precede.	Late rraza (la terraza)
Adivinación	Lectura de la primera parte de la palabra e imaginarse cómo termina.	Palmera (palma)

Fuente: Elaboración propia

Fernández et al. (2020) indican dos programas óptimos que permiten lograr este fin. Por un lado, se puede encontrar el elaborado por Martínez y Morales (2014), el cual, emplea las TIC basadas en la narración visual y el fomento de la lectura.

En segundo lugar, se encuentra el programa de Andrada y González (2018) basado en una metodología lúdica para lograr una adecuada habilidad lectora.

6. MÉTODOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES EN TAREAS DE LECTOESCRITURA

Uno de los métodos efectivos que permiten una adecuada inclusión educativa son las denominadas *estrategias lúdico-pedagógicas* ya que logran un "mayor respeto a la diversidad, la igualdad, la tolerancia, la amistad y sobre todo la inclusión" (Rachman, 2019, p. 51). Es decir, se logrará un mayor compañerismo y, por consiguiente, una mayor ayuda entre ellos a la hora de aprender a leer y escribir, con lo que se alcanzará una mayor adquisición.

La *tecnología* mejora el tratamiento en problemas de lectoescritura (Kalyvioti & Mikropoulos, 2014; Saputra et al., 2018). Esto ocurre porque brindan mayor seguridad y ambientes más controlados, dando lugar a una mayor motivación (Cano et al., 2021).

Las terapias centradas en *Realidad Virtual* han demostrado mejores resultados derivados de la neuroplasticidad (Rodríguez-Cano et al., 2021).

Además, como señala Padilla (2020), se deben brindar los siguientes apoyos:

- Seguimiento que permita identificar dificultades que impidan la mejora y el aumento de rendimiento académico.
- Concienciación familiar acerca del importante papel que juegan en la educación y mejora de sus hijos.
- Aplicación, por parte del profesorado, de nuevas técnicas y estrategias de aprendizaje que permitan la mejora de las habilidades lectoescritoras y, a su vez, logren una mayor participación en el día a día de la escuela.
- Formación continua del profesorado que permita conocer las diversas técnicas de inclusión y participación activa.

A su vez, Donoso (2015) indica los siguientes:

- Las adaptaciones curriculares de acceso al currículo son óptimas para lograr una mayor potencialidad y mejora de los estilos de aprendizaje en alumnos con dislexia.
- En alumnos con dislexia es adecuado el uso de las TIC.
- Es necesaria la formación del profesorado en inclusión educativa.
- Crear criterios de calidad inclusiva que permitan cumplir y llevar a cabo adecuadamente prácticas inclusivas.
- Celebrar con más asiduidad congresos internacionales, jornadas educativas, seminarios y charlas para lograr una mayor sensibilidad de inclusión educativa en alumnos con dislexia.

Pero, estas medidas, no serán suficientes ya que es preciso crear un clima motivacional en el aula, el cual, provoca mayor nivel académico y emotivo. Para lograr este fin, el profesorado no debe impartir únicamente contenidos, sino que debe innovar en sus métodos de enseñanza procurando que sean empáticos y motivadores (Pascual, 2015).

Por otro lado, Muntaner (2014) propone las siguientes medidas (Navarrete & Antón, 2020):

- Un aula en la que el alumnado sea el protagonista.
- Un aula conectada con la realidad próxima.
- Una escuela donde el profesor sea un guía.
- Un aula donde se aplique un método de enseñanza que permita al alumnado formar parte de la sociedad.
- Un aula donde impere el trabajo en equipo.

Otro método que permite lograr la inclusión educativa del alumnado con dificultades lectoescritoras es el propuesto por Ainscow et al. (2006). Estos autores creen imprescindible aplicar la presencia, participación y progreso. La *presencia*, ya que el alumnado participa en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje llevadas a cabo en el centro escolar. La *participación*, porque participan en todas ellas. Y, por

último, *progreso*, porque el alumnado va adquiriendo aprendizajes y conocimientos gracias a la participación (Navarrete & Antón, 2020).

En el año 2018 se llevó a cabo el programa *FORDYS-VAR* (Fostering inclusive learning for children with dyslexia in Europe by provinding easy-to-use virtual and/or augmented reality tools and guidelines) que logra la inclusión del alumnado con dislexia de edades comprendidas entre los 10 y 16 años a través de la Realidad Virtual (RV) y la Realidad aumentada (RA) mediante un aprendizaje lúdico, divertido y seguro (Rodríguez-Cano et al., 2021).

Por otro lado, como indican González et al. (2020), el uso de las *TIC* (Tecnologías de la Información y Comunicación) y los *mapas conceptuales* son técnicas adecuadas para alcanzar los conocimientos necesarios y lograr la superación académica. Esto tiene lugar porque son herramientas que permiten lograr en el alumnado una mayor motivación al ser un método atractivo.

Además, el mapa conceptual, es una técnica que permite organizar las ideas del texto para una mejor comprensión. Por ello, ayuda a comprender de manera más profunda y con mayor significado y no únicamente memorizarlo, además de que permite aprender a cómo aprender (González Castellón et al., 2020).

González et al. (2020) realizan una recopilación de las aplicaciones TIC más adecuadas para el alumnado con dislexia: IMINDMAP, FREE MIND y WORDLE.

> En primer lugar, citaremos a IMINDMAP, este software usa los métodos de mapeo mental de Tony Buzan para crear mapas agradables al cerebro para: organizar, pensamiento creativo y planificar. Está integrado con Microsoft Office permitiendo exportar sus mapas mentales hacia programas como el Word y Excel, crearlos como PDF, y páginas web. Otro programa de ordenador es el FREE MIND, el cual permite la elaboración de mapas mentales o de conceptos, el cual está programado en Java, y resulta muy útil en el análisis y recopilación de información o ideas generadas en grupos de trabajo, pues con él, es posible generar mapas mentales y publicarlos en internet como páginas HTML, Java o insertarlos dentro de wikis. Y por último citaremos WORDLE. Este recurso online, tiene como función crear nubes de palabras, ideal para la Técnica Rodari de palabras inductoras” (p. 148).

Estos mismos autores pudieron confirmar que la herramienta *Cmap Tools* permite una mejora del rendimiento académico, no únicamente de alumnos con dislexia, sino de todos, presente o no dificultades en lectoescritura. Además de una mejora en autoestima y motivación.

8. CONCLUSIONES

El presente trabajo tiene como objetivo principal conocer los diversos métodos de enseñanza que permitan la inclusión de aquellos alumnos en desventaja causada por dificultades en lectoescritura, al observarse incrementada la preocupación por este colectivo en los últimos años al no lograr la superación de los objetivos educativos.

La inclusión educativa es uno de los principales retos del sistema educativo en la actualidad al ser precisa una reflexión, por parte del profesorado, sobre sus metodologías de enseñanza y evaluación. Pero, esta inclusión, no afecta únicamente al profesorado, sino también a todo el centro educativo, ya que es necesario revisar los proyectos educativos para evitar la exclusión.

A lo largo del capítulo se han recogido una serie de definiciones sobre inclusión educativa, pero todas persiguen el mismo fin: evitar la exclusión. Además, diversos autores ofrecen pistas sobre cómo debe ser la inclusión educativa para que sea real y eficaz. Por ejemplo, Torres (2010) afirma que debe formar parte de un proceso social, partir de la aceptación de todos los alumnos, involucrar a toda la escuela, incrementar la participación y desarrollar un currículum común, entre otros.

Pero ¿realmente el profesorado cuenta con la formación suficiente y adecuada para aplicar una atención inclusiva a todo el alumnado? Srivastava et al. (2017) afirman que no es así ya que los profesores encuestados mostraron un conocimiento inadecuado de las diversas dificultades que se pueden encontrar en el aula, aunque están dispuestos a formarse en inclusión.

Por otro lado, Romero y Brunstein (2012) plasman la inquietud del profesorado de implantar la inclusión en los centros educativos. Taneja (2014) afirma que el profesorado conoce qué es la inclusión educativa, pero no logran diferenciarla de la integración. Además, Domínguez et

al. (2015) observaron que los profesores más jóvenes aplicaban con más frecuencia una educación inclusiva al estar más formados gracias a sus estudios universitarios.

Ahora bien, ¿cómo se puede lograr la plena inclusión educativa del alumnado con dislexia o dificultades en habilidades lectoescritoras? En primer lugar, se necesita la formación del profesorado en la identificación de sus características, sus necesidades y la aplicación más idónea de estrategias de enseñanza. Para ello, se pueden emplear las TIC basadas en la narración visual y el fomento de la lectura, pero también es preciso el empleo de estrategias lúdico-pedagógicas y el seguimiento, la concienciación familiar, la aplicación de nuevas técnicas y estrategias de aprendizaje, la puesta en práctica de adaptaciones curriculares y la creación de criterios de calidad inclusiva, entre otros.

9. REFERENCIAS

Aguagallo, L. M. (2020). Inclusión educativa (Vol. 1) [Universidad Técnica de Cotopaxi]. http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/4501/1/PI-000727.pdf

Artiagas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: Enfermedad, trastorno o algo distinto. Revista Neurología, 48, 63–69. https://doi.org/10.33588/rn.48S02.2009007

Benítez-Burraco, A. (2010). Neurobiología y neurogenética de la dislexia. Neurología, 25(9), 563–581.

Cano, S. R., Alonso, P. S., Benito, V. D., & Villaverde, V. A. (2021). Evaluation of Motivational Learning Strategies for Children with Dyslexia: A FORDYSVAR proposal for Education and Sustainable Innovation. Sustainability, 13, 2666. https://doi.org/10.3390/su13052666

Cidrim, L., & Madeiro, F. (2017). Information and Communication Technology (ICT) applied to dyslexia: literature review. Revista CEFAD, 19(1), 99–108.

De Boer, A. S., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2011). Regular Primary School teachers' Attitudes towards Inclusive Education: A review of the Literature. International Journal of Inclusive Education, 15(3), 331–353.

Díaz, B. (2006). Definición, orígenes y evolución de la dislexia. Papeles Salmantinos de Educación, 7, 141–162.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “voz y quebranto.” REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 6(2), 9–18.

Fernández, M., Ramos, M., Campos, N., & Cena, C. (2020). La inclusión educativa del alumnado en riesgo de exclusión social a través de la mejora de las competencias lectoras. In Á. Chaparro, C. J. Gómez, M. del M. Felices, & J. Rodríguez-Medina (Eds.), Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19 (pp. 41–48). Dykinson, S. L.

Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social, 8(2), 113. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006

García-Jiménez, E., Guzmán-Simón, F., & Moreno-Morilla, C. (2018). La alfabetización como práctica social en Educación Infantil: Un estudio de casos en zonas en riesgo de exclusión social. Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura, 17(3), 19–30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1784

González Castellón, E. M., Carbonell Bernal, N., Aguaded Gómez, M. C., & Asensio Quirant, G. T. (2020). Uso de la herramienta «CMAPS TOOLS» como ayuda para la comprensión lectora de alumnado de Primaria. Tendencias Pedagógicas, 37. https://doi.org/10.15366/tp2021.37.012

González, E. M., Carbonell, N., Aguaded, M. C., & Asensio, G. T. (2020). Uso de la herramienta «CMAPS TOOLS» como ayuda para la comprensión lectora de alumnado de Primaria. Tendencias Pedagógicas, 37, 145–155. https://doi.org/10.15366/tp2021.37.012

Grigorenko, E. L. (2001). An update on genes, brains and environments. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42, 91–125.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa [Challenges to Teachers Training: Educational Inclusion]. Estudios Pedagógicos, 36(1), 287–297. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016

Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C., & Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. Anales de Psicología, 25, 78–85.

Kalyvioti, K., & Mikropoulos, T. A. (2014). Virtual Enviroments and Dyslexia: Review of literature. Procedia Computer Science, 27, 138–147. https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.02.017

Millichap, J. G. (2010). Learning and Language Disorders. In Attention Deficit Hyperactivity Disorder Handbook (pp. 59–75). Springer.

Mira, E. (2021). Dislexia. Una asignatura pendiente entre los docentes de primaria para proporcionar una respuesta educativa de calidad. Universidad Católica de Valencia.

Navarrete, G. C., & Antón, G. E. (2020). La Inclusión Educativa En El Proceso De Aprendizaje De Los Estudiantes De Sexto Grado De La Escuela Fiscal Mixta Base Sur De La Parroquia Guale Del Cantón Paján. Revista Cognosis, 5, 191. https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2434

Pascual, H. (2015). Análisis de la influencia del espacio europeo de educción superior (EEES) en el cambio y la motivación del alumnado universitario y su profesorado en la titulación de magisterio. Estudio comparado con el Reuno Unido [Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/handle/10481/42259

Plancarte, P. A. (2017). Inclusión edcativa y cultura inclusiva. Revista de Educación Inclusiva, 10(2), 213–226.

Protopapas, A. (2019). Evolving Concepts of dyslexia and Their Implications for Research and Remedation. Frontiers in Psychology, 10, 2873.

Rachman, T. (2019). Estrategias pedagógicas para el manejo de la inclusión en niños y niñas del grado segundo en la Institución Educativa Gran Colombia de Fusagasugá Cundinamarca. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2009). What Pedagogical Approaches Can Effectively Include Children with Special Educational Needs in Mainstream Classroom? A Systematic Literature Review. Support for Learning, 24(2), 86–94.

Rodríguez-Cano, S., Delgado-Benito, V., Ausín-Villaverde, V., & Martín, L. M. (2021). Design of a virtual reality software to promote the learning of students with dyslexia. Sustainability (Switzerland), 13(15). https://doi.org/10.3390/su13158425

Rodríguez, S., Sebastián, P., Delgado, V., & Ausín, V. (2021). Evaluation of motivational learning strategies for children with dyslexia: A fordysvar proposal for education and sustainable innovation. Sustainability (Switzerland), 13(5), 1–15. https://doi.org/10.3390/su13052666

Santos, H. A. (2018). La inclusión educativa de un escolar primario con diagnóstico de disgrafía disléxia. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

Saputra, M. R. U., Alfarozi, S. A. I., & Nugroho, K. A. (2018). LexiPal: Kinect-based application for dyslexia using multisensory approach and natural user interface. International Journal of Computer, Application and Technology, 57, 138–147. https://doi.org/10.1504/IJCAT.2018.10014728

Schumacher, J., Hoffmann, P., Schma, C., & Schulte, G. (2007). Genetics of dyslexia: The evolving landscape. Journal of Medical Genetics, 44, 289–297.

Soriano-Ferrer, M., & Piedra Martínez, E. (2017). Una revisión de las bases neurobiológicas de la dislexia en población adulta. Neurología, 32(1), 50–57. https://doi.org/10.1016/j.nrl.2014.08.003

Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. Teacher Development, 21(4), 561–579. https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681

UNESCO. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Nuevo Mundo.

Vélez, X. M. (2017). Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador). Universitat de Valencia.

CONOCIENDO LAS DIVERSAS TÉCNICAS DE RECUPERACIÓN QUE PERMITEN LA MEJORA DE LAS HABILIDADES ESCRITORAS Y EL LOGRO DEL ÉXITO EDUCATIVO EN ALUMNOS DISGRÁFICOS

MARTA CASTILLO-SEGURA
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila

1. LA ESCRITURA

Antes de estar en predisposición de comprender qué es una disgrafía es importante especificar en qué consiste la escritura.

La escritura manual es la técnica más común para expresarse gráficamente (Rosenblum, 2018). Por ello, es de vital importancia la enseñanza caligráfica en edad escolar al permitir una escritura legible y comunicar pensamientos e ideas (Rosenblum et ál., 2003).

Esta escritura es una actividad gnoso-práxica y perceptivo-motora (Berruezo, 2004) que permite formar una imagen previa, que dará pistas sobre cómo actuar y donde la vista tendrá como tarea comprobar que se ha ejecutado correctamente (Auzias y Ajuriaguerra, 1964). Por lo tanto, podemos entender la escritura como una tarea intelectual donde el primer paso a realizar será plasmar, gracias a un instrumento que puede ir desde un simple lapicero a un complejo aparato tecnológico, una huella gráfica, ya sea impresa, magnética o electrónica (Berruezo, 2004). Es decir, la escritura permite representar, a través de signos gráficos, palabras y pensamientos (Castillo, 2020).

Estos procesos comienzan a desarrollarse a los cinco años de edad (Gargot et ál., 2020), es decir, en la etapa infantil, aunque los alumnos comenzarán a tener un desempeño hábil dentro de los tres primeros años de escuela (Rosenblum, 2018) y no se habrá adquirido de manera plena hasta, aproximadamente, diez años después (Auzias y Ajuriaguerra,

1964; Chartrel y Vinter, 2008; Feder y Majnemer, 2007; Rueckriegel et ál., 2008; Sasson et ál., 1989; Vinter y Chartrel, 2010; Ziviani, J. y Wallen M., 2006).

Para poder acceder a la escritura es importante dominar ciertos requisitos. Por un lado, Ajuriaguerra (1964) indica que es necesario adquirir una adecuada fisiología de los mecanismos motores u organización de la motricidad y, por otro lado, Arnaiz y Ruiz (2001) consideran necesario contar con una adecuada coordinación fina, sin olvidar que es un requisito indispensable haber interiorizado la ortografía y la composición de historias (Gargot et ál., 2020).

Además, se debe contar con adecuadas habilidades atencionales, perceptivas y lingüísticas (Berninger et ál., 1997; Bourdin y Fayol, 1994, 2000; Feder y Majnemer, 2007; Graham, 1990; Graham et ál., 2006; McCutchen, 2011; Vender, 2017), es decir, es preciso llevar a cabo un procesamiento lingüístico, cognitivo y perceptivo-motor (Jiiménez y Artiles, 1989).

Por otro lado, existen creencias que indican que es necesario llevar a cabo tanto habilidades sensoriomotoras como cognitivas, además de crear una idea, planificar la sintaxis y la ortografía de la oración que se va a escribir, lograr una integración motorortográfica y evaluar los resultados obtenidos (Berninger y Chanquoy, 2012; Jones y Christensen, 1999).

Estas habilidades son de gran relevancia al incidir de manera directa en el éxito académico de los estudiantes (Graham et ál., 1998). Pero, no simplemente con dominar estos requisitos se puede adquirir una correcta escritura, sino que, además, es imprescindible afianzar los procesos involucrados en la misma (véase Tabla 1).

Además, Defior (1997) (como se cita en Vallés, 1998) especifica que para dominar completamente la escritura deben entrar en juego las cuatro fases siguientes:

1. Planificación. En esta primera fase se debe pensar sobre qué se escribirá, es decir, hay que recuperar las ideas por las que se va a iniciar un escrito, además de pensar en cómo se expresará y estructurará.
2. Construcción sintáctica. En esta segunda fase se debe especificar cómo será la forma, tanto sintáctica como gramatical, y su tipo de léxico a emplear.
3. Recuperación de los elementos léxicos. En esta tercera fase se deben emplear las normas ortográficas correctas, lo cual, se logrará gracias al acceso a los grafemas a través de la vía fonológica u ortográfica.
4. Proceso motor. En esta última fase se activa la motricidad fina, la cual, debe ser adecuada para lograr una presentación limpia y ordenada.

2. ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

En el año 1996, Buisán llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue descubrir qué incidencia existía en el rendimiento de la escritura cuando se empleaban diferentes métodos de enseñanza de la lectoescritura: el método clásico o el método activo.

Tras el análisis de los resultados pudo concluir que los alumnos participantes alcanzaban un adecuado nivel escritor en el momento en el que contaban con una efectiva motricidad, coordinación de movimientos y organización en el espacio (Berruezo, 2004).

A lo largo del aprendizaje de la escritura entran en juego diversas funciones cognitivas, consideradas de alto nivel, que reciben el nombre de *funciones ejecutivas* (FE) (Denckla y Roeltgren, 1992; Grahan et ál., 2000). Éstas "permiten la organización de componentes de uno que operan y supervisan las percepciones, sentimientos, pensamientos y acciones de la persona" (Rosenblum, 2018, p. 149).

Existen diversos tipos de actividades que permiten llevar a cabo estas funciones ejecutivas como son el establecimiento y gestión de metas,

***TABLA 1**. Procesos y subprocesos involucrados en la escritura*

Autores	Procesos	Subprocesos
Berruezo (2004)	Procesos perceptivo-motores (realización del trazo)	Recuperación de alógrafos. Recuperación de patrones motores.
	Procesos cognitivos (conocimiento, memoria, discriminación, etc.).	
	Procesos lingüísticos (representación de ideas en el texto)	Proceso sintáctico: construcción de la estructura y colocación de palabras funcionales. Proceso léxico: recuperación de los grafemas por vía fonológica (indirecta) o por vía ortográfica (directa).
Scardamaglia y Bereiter (1986)	Planificación, transcripción y textualización.	
Salvador (1997; 1999; 2000)	Revisión	
Van Galen's (1991)	Procesos cognitivos de nivel superior (atención y lenguaje). Procesos motores.	

Fuente: Elaboración propia

planificación, organización, inhibición, afrontamiento de la complejidad, cambio entre diferentes situaciones y requisitos cognitivos, memoria trabajo y metacognición (Dawsin y Guare, 2010; Ylvisaker y Feeney, 2002).

Cuando se lleva a cabo la escritura se puede observar que algunas de estas funciones ejecutivas siguen estando involucradas (Denckla y Roeltgren, 1992; Graham et ál., 2006; Volman et ál., 2006). Entre ellas se pueden citar la memoria de trabajo, la planificación, la organización, el monitoreo y la organización de materiales, las cuales, en alumnos que presentan dificultades en las habilidades escritoras están alteradas (Rosenblum, 2018).

La función ejecutiva de memoria de trabajo es una habilidad no difícil de dominar (Crouch y Jakubecy, 2007) pero, en alumnos con

dificultades en la escritura, se observa que ésta presenta niveles muy bajos de rendimiento debido a que toda la energía cognitiva que emplean está dirigida a los mecanismos de escritura de letras o palabras (Richards, 1999).

3. DISGRAFÍA

3.1. DEFINICIÓN

Existen diversas definiciones que permiten comprender qué es la *disgrafía*. Según APA (2013) es un trastorno específico del aprendizaje con dificultades en la expresión escrita, aunque no presentan criterios diagnósticos específicos. También se puede entender como una alteración o dificultad en la producción del lenguaje escrito relacionado con la mecánica (Hamstra-Bletz y Blöte, 1993), es decir, con la realización gráfica, afectando a los procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivo-motores involucrados en la producción lingüística (Berruezo, 2004).

Este trastorno se encuentra, aproximadamente, en el 34% de los alumnos en edad escolar (Karlsdottir y Stefansson, 2002; Van Hartingsveldt et ál., 2011) siendo más frecuente en alumnos que en alumnas, no siendo la diferencia muy marcada (Charles et ál., 2003).

3.2. SÍNTOMAS

En estos alumnos se observa un cociente intelectual normal, escritura lenta, letra ilegible, pausas durante la escritura y retraso escolar (Berruezo, 2004; Prunty y Barnett, 2017). Por ello, se deben descartar capacidades intelectuales inferiores y otras dificultades neurológicas o perceptivo-motoras (Rosenblum, 2018).

Por otro lado, junto a la disgrafía, se observan altos niveles de comorbilidad con dislexia del desarrollo y con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Kelly y Kelly, 2020). Sus primeras señales de alarma surgen en el inicio de la etapa escolar al observarse dificultades para formar letras, baja fluidez escritora y poca diversidad entre letras y dentro de ellas (Biotteau et ál., 2019).

En ocasiones, a un maestro o profesor puede presentársele la situación de estar frente a un alumno que no cuenta con una adecuada caligrafía y no identificar que presenta disgrafía. Para ello, hay que tener presente si dicho alumno empieza a mostrar una escritura ilegible e identificar qué partes del proceso, que se necesitan llevar a cabo en la escritura, están dañadas o muestra dificultades (Crouch y Jakubecy, 2007). También, se le puede presentar la situación de que un alumno no presente dichas dificultades y sospeche estar ante un caso de disgrafía. Por este motivo, hay que tener presentes dificultades en la escritura no específicas de este trastorno como puede ser que el alumno no haya iniciado la escolaridad en la edad correspondiente, en cuyo caso, nos encontraremos ante una disgrafía secundaria o sintomática o, directamente, con un alfabetismo (Berruezo, 2004).

Otro punto que se debe tener en cuenta es la posibilidad de no estar ante un caso de disgrafía hasta que el alumno no haya dispuesto del tiempo suficiente para aprender a escribir, es decir, hasta que no haya cumplido los siete años aproximadamente (Auzias, 1981). Esto tiene lugar porque hasta este momento los errores que muestran son propios de un periodo de aprendizaje que no se deben tener en cuenta (Berruezo, 2004).

Por otro lado, si un alumno con dificultades en la lectoescritura presenta escritura en espejo, inversiones, letras realizadas a base de trazos sueltos, confusión de letras semejantes tanto en su forma como en su sonido, omisiones, mezcla de mayúsculas y minúsculas dentro de la misma palabra o dificultad para fragmentar palabras hay que tener en cuenta que son errores propios de alumnos diagnosticados de dislexia (Fernández et ál., 1974) y no de disgrafía (Berruezo, 2004).

Por lo tanto, se puede identificar a un alumno con disgrafía porque su inadecuado trazo es causa de un mal afianzamiento de la escritura (Berruezo, 2004) sin que esto se deba a un déficit cognitivo, a un daño sensorial o neurológico grave o a una inadecuada estimulación pedagógica (Rivas y Fernández, 1994).

Como se puede observar, es imprescindible que a los alumnos con disgrafía se les permita más tiempo para llevar a cabo la escritura de un texto (Feder y Majnemer, 2007; Graham et ál., 2006) ya que presentan

dificultades para traducir a lenguaje escrito sus pensamientos de manera coherente y para trazar las letras de manera legible (Richards, 1999).

Por otro lado, Richards (1998), nos ofrece otros síntomas:

- Dedos apretados en la herramienta de escritura.
- Posiciones anómalas de la muñeca, el cuerpo y el papel.
- Borrados excesivos.
- Mezcla de letras mayúsculas y minúsculas.
- Mezcla de letras impresas y cursivas.
- Formaciones e inclinaciones.
- Inconsistentes letras.
- Tamaños y formas irregulares de las letras.
- Letras cursivas sin terminar.
- Uso indebido de línea y margen.
- Organización deficiente en la página.
- Velocidad ineficiente de copia.
- Velocidad de escritura reducida.
- Ilegibilidad general.
- Falta de atención a los detalles al escribir.
- Necesidad frecuente de señales verbales y uso de subvocalización.
- Gran dependencia de la visión para controlar lo que hace la mano durante la escritura (p. 15).

En cambio, Vallés (1998) especifica las siguientes dificultades:

- Incorrecta linealidad. Escritura incorrecta de izquierda a derecha.
- Inadecuada separación interletras. Espacio incorrecto entre letras que componen una palabra. Estas letras deben unirse mediante ligaduras.
- Inadecuada separación interpalabras. Espacio incorrecto entre palabras.
- Diferentes tamaños de letras.
- Inclinación de las palabras. La escritura de las letras no es vertical.
- Trazo incorrecto de letras hambas y jambas.

– Enlaces incorrectos entre letras.
– Direccionalidad incorrecta.
– Inadecuada prensión. La forma de coger el lápiz no es la correcta.
– Inadecuada presión. Fuerza excesiva a la hora de coger el lápiz.
– Aparición de sincinesias. Se observan movimientos involuntarios como morderse la lengua o fruncir el ceño.
– Posición del papel incorrecta ya que es necesario que esté ligeramente inclinado hacia la derecha, si el alumno es zurdo, o hacia la izquierda, si es diestro.
– Postura incorrecta ya que se observan dolores musculares y posturas forzadas.
– Baja fluidez en la escritura.

3.3. Causas y consecuencias

En la Tabla 2 se pueden observar las causas por las que surge la disgrafía según diversos autores.

***TABLA 2**. Causas de la disgrafía*

Autores	Causas
Smits-Engelsman y Van Galen (1997)	Alteración en el sistema neuromotor y falta de control en la precisión espacial.
Brueckner y Bond (1986) Viso (2003)	Causas personales: madurativas o caracteriales. Causas ambientales: carencias educativas.
Tapia (1990)	Dislateralización, inmadurez, alteraciones visomotrices, deficiencia de la memoria visual y deficientes métodos de enseñanza.
Berruezo (2004)	Predominio lateral mixto, inmadurez visomotriz, deficiencias en la lateralidad y en la memoria visual, omisión de las manos en el dibujo y deficientes métodos de enseñanza.
Thorne (2004)	Alteración en las destrezas viso-perceptivas, en la codificación ortográfica y en la planificación y ejecución motriz.

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, según Portellano (1983) (como se cita en Castillo, 2020), el modelo madurativo establece las siguientes causas:

a. Trastornos de tipo madurativo:
    a. Trastornos de lateralización como el ambidextrismo, en el caso de emplear la mano izquierda y derecha indistintamente, o la zurdería contrariada provocando escritura en espejo, postura inadecuada y bradigrafía (velocidad muy lenta de escritura).
    b. Trastornos de eficiencia motora. Provocan dificultad para mantener el equilibrio y alteraciones en motricidad fina. Además, la escritura será lenta, incompleta y con un tamaño grande.
    c. Trastornos del esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices como alteraciones en la organización perceptiva, en la estructuración y orientación espacial, en el esquema corporal y en la expresión gráfica del lenguaje.
b. Trastornos caracteriales como los de tipo emocional.
c. Pseudodisgrafías surgidas por alteraciones sensoriales (déficit visual y auditivo). Así, se observan usos inadecuados de estrategias de escritura, ausencia de conocimiento lingüístico y pobres representaciones mentales.
d. Causas mixtas surgidas por la combinación de las anteriormente descritas. Aquí se puede encontrar al síndrome del escribano o el grafoespasmo. Este síndrome se caracteriza por sudoración en la palma de la mano, calambres en el brazo escritor, inadecuada presión del lápiz, etc.

Todas estas dificultades dan lugar a un peor rendimiento escolar (Berninger y Wolf, 2009; Berruezo, 2004; Crouch y Jakubecy, 2007; Martins et ál., 2013), como se ha adelantado anteriormente, debido a un impedimento en los movimientos manuales a la hora de escribir originando, además, dificultades en la composición escrita (Berninger y Graham, 1998; Berninger y Hooper, 2006). También existe la posibilidad de que este rendimiento escolar bajo sea consecuencia de actitudes más abiertas, por parte del

profesorado, a otorgar calificaciones más altas en aquellas tareas que presentan una caligrafía legible (Briggs, 1980; Chase, 1986).

Por otro lado, también se observa deficiente fluidez escrita, mala caligrafía, frustración y baja motivación (Richards, 1999).

Esta mala caligrafía tiene lugar porque el alumno no realiza una buena prensión del instrumento de escritura, es decir, realiza un deficiente agarre dando lugar a (Richards, 1999):

- Deformaciones e inclinaciones inconsistentes de las letras.
- Tamaños y formas irregulares de las letras.
- Uso incorrecto de la línea y el margen.
- Mala organización en la página.
- Disminución de la velocidad de escritura.
- Ilegibilidad general.
- Necesidad frecuente de señales verbales y uso de subvocalización (p. 66).

Además, el alumno se centra más en realizar una adecuada prensión que una correcta caligrafía (Crouch y Jakubecy, 2007).

Cuando un alumno presenta todas estas dificultades, con el paso del tiempo, su autoestima se verá mermada (Biotteau et ál., 2019; Crouch y Jakubecy, 2007; Richards, 1998) mostrando mayor inseguridad, indecisión, temor, ansiedad y depresión (Berninger y Wolf, 2009; Kelly y Kelly, 2020; Martins et ál., 2013) y rehuirá cualquier tipo de interacción social y afectiva (Tapia, 1990).

3.5. Clasificación

A partir de las características anteriormente presentadas, las disgrafías se pueden clasificar en función de las alteraciones funcionales identificadas (Rius, 2001):

- *Disgrafía de postura*. Tiene lugar al presentarse una posición inadecuada del cuerpo, brazo, cabeza o soporte de escritura.

- *Disgrafía de prensión*. Hace referencia a la sujeción del útil de escritura.

- *Disgrafía de presión*. Está relacionada con la fuerza que se ejerce sobre el útil de escritura.
- *Disgrafía de direccionalidad*. Está relacionada con la linealidad del escrito.
- *Disgrafía de figura*. Hace referencia a una distorsión en el trazo de las letras.
- *Disgrafía de posición*. Relacionada con la verticalidad del cuerpo.

Existe otra clasificación en función de los errores que se cometen a lo largo del acto escritor (Rivas y Fernández, 1994; Viso, 2003):

- *Disgrafía disléxica*. Tiene lugar cuando se observa omisión de letras, sílabas o palabras; confusión de letras con sonido y orientación similar; inversión de sílabas; adición de letras y sílabas y; unión y fragmentación de letras, sílabas o palabras.
- *Disgrafía motriz*. Tiene lugar cuando se observa trastorno en la forma y tamaño de las letras; espacio inadecuado entre letras, palabras y renglones; inadecuada inclinación de palabras y renglones; ligamentos defectuosos entre letras y; excesiva presión del útil de escritura.

Estos errores pueden clasificarse en dos tipos (Rivas y Fernández, 1994; Viso, 2003):

- *Primarios*. Aquellos relacionados con el tamaño, forma, inclinación, espaciado, trazado y ligado de letras.
- *Secundarios*. Aquellos relacionados con:
  - La postura: tronco, hombros, brazos y mano escritora y no escritora.
  - El soporte del útil escritor: agarre, tensión, barrido y empuñadura.
  - El ritmo escritor: progresión y diagramación.

Por último, el modelo cognitivo clasifica la disgrafía de la siguiente manera:

a. *Disgrafía adquirida*. Surge tras una lesión cerebral tras el aprendizaje de la escritura.
    a. *Disgrafía central*. Surge por no poder acceder al léxico.
        i. *Disgrafía superficial*. Surge en personas que no pueden acceder a la escritura por vía directa, visual o léxica. Esto es, se observan alteraciones en la vía ortográfica impidiendo la recuperación de palabras homófonas, poligráficas o irregulares, aunque no se encontrarán dificultades para la escritura de palabras fáciles, regulares y familiares. Por este motivo, los errores que comúnmente se encuentran en sus escritos se localizan en palabras que cuentan con fonemas que se pueden escribir con varias grafías o que deben escribirse con /h/, además escriben a una velocidad muy lenta al tener que ir deletreando y, por último, se observan gran cantidad de faltas de ortografía al realizar la conversión grafema-fonema sin tener en cuenta las reglas ortográficas.
        ii. *Disgrafía fonológica o disléxica*. En este caso, la persona presenta dificultades para acceder a la escritura por vía fonológica. Por ello, tienen dificultades para escribir pseudopalabras y palabras irregulares por no poder realizar correctamente la conversión grafema-fonema, además, de escribir en espejo. En este caso, los errores que se observan son los siguientes:
            1. Errores de tipo I: omisiones, sustituciones, inversiones, adiciones y mal unión de palabras.
            2. Errores de tipo II: errores en los siguientes fonemas /ch/, /ll/, /qu/, /gu/ y /rr/, además se encuentran dificultades en la

escritura de /g/ antes de /e/ e /i/ y de /k/ y /c/ antes de /a/.

Además, se observa que la escritura no se realiza en líneas rectas, una excesiva presión y prensión, variedad de tamaños de letras, etc.

iii. *Disgrafía profunda*. En este caso, la persona presenta dificultades para acceder a la escritura a través de la vía fonológica y visual por falta de atención y memoria de trabajo o a corto plazo. Igual que en la disgrafía fonológica o disléxica, se observan errores de tipo I y II, junto a confusión y dificultad en los mismos fonemas. Además, presentan grandes dificultades para escribir palabras no familiares y palabras que se escriben de manera diferente a cómo se pronuncian. En este tipo de disgrafía también se observa escritura en espejo, inadecuada caligrafía (disgrafía periférica) y faltas de ortografía.

b. *Disgrafía periférica, motriz o caligráfica*. Como su propio nombre indica, es un tipo de disgrafía surgida por dificultad para ejecutar movimientos motores adecuados. Así, se observan grandes dificultades en la capacidad grafomotriz. Los errores se observan en la escritura de alógrafos (mayúsculas y minúsculas, cursivas, etc.) y en los patrones motores al ejecutar letras de diversos tamaños y con trazos incorrectos. Se observan también espacios erróneos entre palabras y entre líneas, incorrecto espacio entre letras de una misma palabra, etc.

b. *Disgrafía evolutiva*. Al contrario que ocurre en la disgrafía adquirida, este tipo de disgrafía no surge por lesión cerebral, sino que surge en el momento en el que se está aprendiendo a escribir.

a. *Disgrafía superficial*. Dificultad para acceder a la escritura por vía ortográfica.

b. *Disgrafía fonológica*. Dificultad para acceder a la escritura por vía fonológica.
c. *Disgrafía mixta*. Dificultad para acceder a la escritura por vía ortográfica y fonológica.

4. INTERVENCIÓN EN DISGRAFÍA

Una vez que un alumno ha sido diagnosticado de disgrafía a través de una evaluación completa y concisa, la cual, permite identificar qué déficits presenta en cuanto a cognición, gravedad del trastorno, comorbilidad, etc. (Biotteau et ál., 2019), se está en predisposición de iniciar la intervención.

Esta intervención debe tener como objetivos llegar a afianzar los trazos de las letras y conocer qué espacio debe haber entre ellas (Berninger et ál., 1997) a través de un método global (Ortiz, 1986; Sinués, 1998; Viso, 2003).

La intervención será más eficaz cuanto más compromiso exista por parte de padres, maestros y otros profesionales en su puesta en práctica (Ferguson et ál., 2013).

Puede ser aplicada en grupos pequeños e iniciarse entre los cuatro y seis años de edad para minimizar la ansiedad que pueda surgir a lo largo del aprendizaje de la escritura, consiguiendo, a su vez, mejores habilidades sociales y mayor compromiso con la tarea (Biotteau et ál., 2019). Esta intervención debe estar acompañada de toda la información obtenida en la evaluación en cuanto a capacidades en la habilidad de escritura.

En la Tabla 3 y 4 se puede consultar en qué consiste una intervención eficaz e ineficaz.

Los alumnos que presentan disgrafía cuentan con dificultades en el control visomotor y en la coordinación de movimientos precisos con los dedos, esto es, presentan dificultades en las habilidades de motricidad fina. Por ello, actualmente, existen diversas técnicas de intervención en función del área a trabajar:

- *Técnica multisensorial* (Berruezo, 2004; Biotteau et ál., 2019). Consiste en fomentar habilidades motrices para un correcto trazado de letras, gracias a lo cual, el alumno logrará

afianzar una mejor memoria motriz gracias a la puesta en práctica de los diferentes pasos necesarios para elaborar cada letra de manera automática.

TABLA 3. *Características de una intervención eficaz en disgrafía*

Autores	Características
Crouch y Jakubecy (2007)	Repetición de grafías junto con una posición correcta del cuerpo y una adecuada presión del utensilio de escritura. Tareas de motricidad.
Berninger et ál. (1997)	Actividades sobre el orden y dirección correcta de las grafías. Éstas se harán mediante la copia.
Biotteau et ál. (2019)	Incidir en el alumno que debe prestar más atención a los movimientos que realiza que al trazo.
Bara y Gentaz (2011)	Tareas que brinden información tanto táctica como cinestésica y permitan a los alumnos explorar de manera digital las letras en relieve.

Fuente: Elaboración propia

– *Técnica compensatoria* (Berruezo, 2004) o *sistémica* (Richards, 1999). Esta técnica se emplea únicamente en las áreas afectadas. Puede llevarse a cabo mediante un ordenador, en el cual, se presenta al alumno cada una de las letras para que las pueda recuperar mentalmente y pueda escribirlas (MacArthur et ál., 1993). Su propósito es ir superando las dificultades a la hora de escribir mediante el uso de la tecnología.

TABLA 4. *Características de una intervención ineficaz en disgrafía*

Autores	Características
Berruezo (2004)	Repetición caligráfica al provocar sentimientos de inferioridad, fobia a la escritura, etc.
Biotteau et ál. (2019)	Unir puntos para trazar las letras debido al escaso control visual del trayecto necesario que debe realizar el lápiz sobre la línea de puntos. Esto da lugar a escasa velocidad y fluidez de movimientos.

Fuente: Elaboración propia

– *Técnica de modelado* (Ediger, 2002). Consiste en que el maestro o profesor sirva como ejemplo al alumno en relación con la

buena letra para que éste la pueda practicar y afianzar. En este aspecto, los alumnos con disgrafía presentan muchas dificultades ya que la letra que se le pide escribir, en su cerebro, no se corresponde con la recuperada y producida (Richards, 1998)

- *Técnicas neuromotoras y de orientación cognitiva* (Portellano, 1985, 1991). Estas técnicas cuentan con las siguientes fases:
  - Relajación global y segmentaria. Permite destensar los músculos y volver a aprender a escribir.
  - Educación/reeducación psicomotriz de base. Permite eliminar los déficits de coordinación, equilibrio, disociación y ejecución de movimientos.
  - Reeducación gestual, digital y manual. Permite mejorar la precisión de la mano evitando sincinesias.

Por último, se puede encontrar el método *Imágenes Motoras (IM)* (Biotteau et ál., 2019) consistente en una representación mental de las acciones que se deben llevar a cabo en el momento en el que no se produzcan movimientos corporales concomitantes. Por lo tanto, gracias a este método, el alumno podrá anticipar qué efectos podrá tener una acción.

La metodología empleada en este método consiste en la visualización de un vídeo donde aparecen diversas posturas y acciones llevadas a cabo por personas sin ningún tipo de alteración motriz para que, posteriormente, los alumnos con disgrafía las imiten.

Este tipo de intervención ha demostrado ser eficaz ya que mejora el control motor predictivo e interno (Holden et ál., 2002; Wilson et ál., 2016) y al permitir interiorizar un mayor control motor al generar modelos internos no llevados a cabo de manera conectada (Adams et ál., 2014; Guillot y Collet, 2008).

5. CONCLUSIONES

Para que un alumno logre una adecuada habilidad escritora necesita un dominio completo de las actividades gnoso-práxicas y perceptivo-

motoras, las cuales, no comenzarán a afianzarse hasta los cinco años, llegando a dominarse por completo a los quince aproximadamente. Pero, este requisito, no es el único para lograr una adecuada habilidad escritora ya que se necesita, además, apropiada motricidad, coordinación fina, ortografía, composición de historias y habilidades atencionales y lingüísticas.

Si el alumno no logra dominar estas habilidades desarrollará un trastorno de la escritura denominado disgrafía que no implica déficit intelectual, aunque sí escritura lenta, letra ilegible, pausas durante la escritura y retraso escolar. Además, se puede encontrar junto a dislexia del desarrollo y TDAH.

La disgrafía puede causar en el alumno, por lo tanto, bajo rendimiento escolar, deficiente fluidez escritora, mala caligrafía, frustración y baja motivación.

Para superar esta problemática es necesario trabajar con el alumno la repetición caligráfica, la motricidad, el orden y la dirección de grafías, entre otros. Esto se debe realizar a través de técnicas como la multisensorial, compensatoria y de modelado, además de las denominadas neuromotoras y de orientación cognitiva. Es de carácter imprescindible incidir en la relajación y en la reeducación psicomotriz, gestual, digital y manual.

Por último, señalar que es necesario un mayor número de investigaciones que, por un lado, permitan conocer, de manera más profunda, las deficiencias espaciotemporales de los alumnos con disgrafía y, por otro lado, comprobar si la hipótesis de Graham y Harris (2002) es cierta. Estos autores indicaron que la presión que aplica el alumno disgráfico y el control de los trazos de cada uno de ellos reflejan la capacidad de autorregulación, necesaria para aprender a escribir.

Por último, son necesarios más análisis neuronales en alumnos disgráficos para comprobar cómo se desarrollan los lóbulos frontales cuando se activa el control ejecutivo de estos alumnos.

6. REFERENCIAS

Adams, I. L. J., Lust, J. M., Wilson, P. H., y Steenbergen, B. (2014). Compromised motor control in children with DCD: A deficit in the internal model?—A systematic review. Neuroscience y Biobehavioral Reviews, 47, 225–244. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.08.011

Auzias, M. (1981). Los trastornos de la escritura infantil (2a ed.). Aljibe.

Auzias, M., y Ajuriaguerra, J. de. (1964). L'écriture de l'enfant II. La réeducation de l'ècriture. (D. Nietsl (ed.)). Delachaux y Niestlé.

Berninger, V., y Hooper, S. (2006). Introduction to the Special Issue on Writing. Developmental Neuropsychology, 29(1), 1–4. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_1

Berninger, V. W., y Graham, S. (1998). Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. Handwriting Review, 12, 11–25. https://ci.nii.ac.jp/naid/10024374562/

Berninger, V. W., y Wolf, B. J. (2009). Eaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science. Paul H. Books Publishing Co.

Berninger V.W., y Chanquoy, L. (2012). What writing is and how it changes across early and middle childhood development. En E. Grigorenko, E. Mambrino y D. Preiss (Eds.), Writing: A Mosaic of New Perspectives and views (pp. 65–84). Psychology Press.

Berninger, Virginia W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Rogan, L. W., Brooks, A., Reed, E., y Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. Journal of Educational Psychology, 89(4), 652–666. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.652

Berruezo, P. P. (2004). Entendiendo la disgrafía. El ajuste visomotor en la escritura manual. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 14, 39–70.

Biotteau, M., Danna, J., Baudou, É., Puyjarinet, F., Velay, J. L., Albaret, J. M., y Chaix, Y. (2019). Developmental coordination disorder and dysgraphia: Signs and symptoms, diagnosis, and rehabilitation. Neuropsychiatric Disease and Treatment, 15, 1873–1885. https://doi.org/10.2147/NDT.S120514

Bourdin, B., y Fayol, M. (2000). Is graphic activity cognitively costly? A developmental approach. Reading and Writing, 13, 183–196. https://doi.org/10.1023/A:1026458102685

Bourdin, B., y Fayol, M. (1994). Is Written Language Production more Difficult than Oral Language Production? A Working Memory Approach. International Journal of Psychology, 29(5), 591–620. https://doi.org/10.1080/00207599408248175

Briggs, D. (1980). A Study of the Influence of Handwriting upon Grades Using Examination Scripts. Educational Review, 32(2), 186–193. https://doi.org/10.1080/0013191800320207

Castillo, M. (2020). Evaluación e intervención en trastornos de la lectoescritura. Universidad Catolica de Ávila.

Charles, M., Soppelsa, R., y Albert, J. M. (2003). BHK: échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant. Ecpa.

Chartrel, E., y Vinter, A. (2008). The impact of spatio-temporal constraints on cursive letter handwriting in children. Learning and Instruction, 18(6), 537–547. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.003

Chase, C. I. (1986). Essay test scoring: interaction of relevant variables. Journal of Educational Measurement, 23(1), 33–41. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1986.tb00232.x

Crouch, A. L., y Jakubecy, J. J. (2007). Dysgraphia: how it affectis a student's performance and what can be done about it. Teaching Exceptional Children Plus, 3(3), 267–271.

Dawsin, P., y Guare, R. (2010). Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention. Guilford Press.

Denckla, M. B., y Roeltgren, D. P. (1992). Disorders of motor function and control. Handbook of neuropsychology. En I. Rapin y S. J. Segalowitz (Eds.), Handbook of neuropsychology (pp. 55–476). Elsevier.

Ediger, M. (2002). Assessing handwriting achievement. Reading Improvement, 39, 103–110. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447508.pdf

Feder, K. P., y Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. Developmental Medicine y Child Neurology, 49(4), 312–317. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x

Ferguson, G. D., Jelsma, D., Jelsma, J., y Smits-Engelsman, B. C. M. (2013). The efficacy of two task-orientated interventions for children with Developmental Coordination Disorder: Neuromotor Task Training and Nintendo Wii Fit training. Research in Developmental Disabilities, 34(9), 2449–2461. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.007

Fernández, F., Llopis, A., y Pablo, C. (1974). La dislexia. Origen, diagnóstico, recuperación. CEPE.

Gargot, T., Asselborn, T., Pellerin, H., Zammouri, I., Anzalone, S. M., Casteran, L., Johal, W., Dillenbourg, P., Cohen, D., y Jolly, C. (2020). Acquisition of handwriting in children with and without dysgraphia: A computational approach. PLoS ONE, 15, 1–14. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237575

Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. Journal of Educational Psychology, 82(4), 781–791. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.781

Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., y Schafer, W. (1998). Development of Handwriting Speed and Legibility in Grades 1–9. The Journal of Educational Research, 92(1), 42–52. https://doi.org/10.1080/00220679809597574

Graham, S., Struck, M., Santoro, J., y Berninger, V. W. (2006). Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: motor programs, visual-spatial arrangement, and letter formation parameter setting. Developmental Neuropsychology, 29(1), 43–60. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_4

Grahan, S., Harris, K. R., y Olinghouse, N. (2000). Addressing executive function problems in writing. En L. Meltzer (Ed.), Executive function in education: From theory to practice (pp. 216–236). Guilford.

Guillot, A., y Collet, C. (2008). Construction of the Motor Imagery Integrative Model in Sport: a review and theoretical investigation of motor imagery use. International Review of Sport and Exercise Psychology, 1(1), 31–44. https://doi.org/10.1080/17509840701823139

Hamstra-Bletz, L., y Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. Journal of Learning Disabilities, 26(10), 689–699. https://doi.org/10.1177/002221949302601007

Holden, K. R., Collins, J. S., Greene, J. F., Hinkle, S., Nave, A. F., Portillo, J. M., Page, G. P., y Stevenson, R. E. (2002). Dietary Intake and Blood Folate Levels in Honduran Women of Childbearing Age. Journal of Child Neurology, 17(5), 341–345. https://doi.org/10.1177/088307380201700506

Jiiménez, J., y Artiles, C. (1989). Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Síntesis.

Jones, D., y Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. Journal of Educational Psychology, 91(1), 44–49. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.44

Karlsdottir, R., y Stefansson, T. (2002). Problems in Developing Functional Handwriting. Perceptual and Motor Skills, 94(2), 623–662. https://doi.org/10.2466/pms.2002.94.2.623

Kelly, D. P., y Kelly, D. L. (2020). Drawing the Line: The Challenges of Dysgraphia in Introductory Graphics Communication Courses. The Journal of Technology Studies, 45(2), 59–66. https://doi.org/10.21061/jots.v45i2.a.2

MacArthur, C., Graham, S., y Schwartz, S. (1993). Integrating Strategy Instruction and Word Processing into a Process Approach to Writing Instruction. School Psychology Review, 22(4), 671–681. https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085681

Martins, M. R. I., Bastos, J. A., Cecato, A. T., Araujo, M. de L. S., Magro, R. R., y Alaminos, V. (2013). Screening for Motor Dysgraphia in Public Schools. Jornal de Pediatria, 89(1), 70–74. https://doi.org/10.1016/j.jped.2013.02.011

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: implications of language skills and writingrelevant knowledge for memory during the development of writing skill. Journal of Writing Research, 3, 51–68. https://www.jowr.org/articles/vol3_1/JoWR_2011_vol3_nr1_McCutchen.pdf

Ortiz, M. C. (1986). Evolución histórica en el concepto de trastorno de aprendizaje. Siglo Cero, 103, 55–57. https://sid.usal.es/4273/8-2-6%0A

Portellano, J. A. (1985). La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura. CEPE.

Portellano, J. A. (1991). Dificultades de aprendizaje. Concepto, diagnóstico y tratamiento. Polibea.

Prunty, M., y Barnett, A. L. (2017). Understanding handwriting difficulties: A comparison of children with and without motor impairment. Cognitive Neuropsychology, 34(3–4), 205–218. https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1376630

Richards, R. (1998). The writing dilemma: Understanding dysgraphia. Richards Educational Therapy Center.

Richards, R. G. (1999). The Source for Dyslexia and Dysgraphia. LinguiSystems Inc.

Rius, M. D. (2001). La grafomotricidad como un proceso de maduración neurolingüística. En Curso de formación para maestros. Paper inédito.

Rivas, R. M., y Fernández, P. (1994). Dislexia, disortografía y disgrafía. Pirámide.

Rosenblum, S., Parush, S., y Weiss, P. L. (2003). Computerized Temporal Handwriting Characteristics of Proficient and Non-Proficient Handwriters. American Journal of Occupational Therapy, 57(2), 129–138. https://doi.org/10.5014/ajot.57.2.129

Rosenblum, S.. (2018). Inter-relationships between objective handwriting features and executive control among children with developmental dysgraphia. PLos One 13(4), e0196098. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196098

Rueckriegel, S. M., Blankenburg, F., Burghardt, R., Ehrlich, S., Henze, G., Mergl, R., y Hernáiz, P. (2008). Influence of age and movement complexity on kinematic hand movement parameters in childhood and adolescence. International Journal of Developmental Neuroscience, 26(7), 655–663. https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2008.07.015

Sassoon, R., Nimmo-Smith, I., y Wing, A. M. (1989). Developing efficiency in cursive hadwriting: an analysis of "t" crossing behaviour in children. En Computer Recognition and Human Production of Handwriting (pp. 287–297). World Scientific. https://doi.org/10.1142/9789814434195_0020

Sinués, A. (1998). Disgrafía. En S. Molina, A. Sinués, M. Deaño, M. Puyuelo, y O. Bruna (Eds.), El fracaso en el aprendizaje escolar (pp. 101–158). Aljibe.

Tapia, A. (1990). La disgrafía. Evaluación clínica. [s.n.].

Vallés, A. (1998). Dificultades en el aprendizaje del lenguaje oral. En Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica (pp. 251–322). Promolibro.

Van Hartingsveldt, M. J., De Groot, I. J. M., Aarts, P. B. M., y Nijhuis-Van Der Sanden, M. W. G. (2011). Standardized tests of handwriting readiness: a systematic review of the literature. Developmental Medicine y Child Neurology, 53(6), 506–515. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03895.x

Vender, M. (2017). Disentangling dyslexia: Phonological and processing deficit in developmental dyslexia. En Disentangling Dyslexia: Phonological and Processing Deficit in Developmental Dyslexia. Peter Lang AG. https://doi.org/10.3726/b11503

Vinter, A., y Chartrel, E. (2010). Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. Learning and Instruction, 20(6), 476–486. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.001

Viso, J. R. (2003). Prevenir y reeducar la disgrafía. ICCE.

Volman, M. J. M., Van Schendel, B. M., y Jongmans, M. J. (2006). Handwriting Difficulties in Primary School Children: A Search for Underlying Mechanisms. American Journal of Occupational Therapy, 60(4), 451–460. https://doi.org/10.5014/ajot.60.4.451

Wilson, P. H., Adams, I. L. J., Caeyenberghs, K., Thomas, P., Smits-Engelsman, B., y Steenbergen, B. (2016). Motor imagery training enhances motor skill in children with DCD: A replication study. Research in Developmental Disabilities, 57, 54–62. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.014

Ylvisaker, M., y Feeney, T. (2002). Executive functions, self-regularion, and learned optimism in paediatric rehabilitation: A review and implications for intervention. Development Neurorehabilation, 5(2), 51–70.

Ziviani, J., y Wallen M. (2006). The development of graphomotor skills. En Hand function in the child: Foundations for remediation (pp. 217–236). A. Henderson y C. Pehoski.

SECCIÓN IV

LA CONVIVENCIA EN EL AULA Y LA PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN COMO EJE DEL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

CAPÍTULO 18

EL *ROLE PLAYING* COMO ESTRATEGIA PARA EDUCAR EN EMPATÍA. UNA TENTATIVA PEDAGÓGICA EN EL AULA UNIVERSITARIA

FERNANDO CANDÓN RÍOS
Universidad de Jaén

ELENA CERDÁ MANSILLA
Universidad Autónoma de Madrid

SUSANA GÓMEZ REDONDO
Universidad de Valladolid

RAQUEL LOZANO BLASCO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Como escenarios privilegiados en la puesta en marcha de procesos de democratización y construcción comunitaria, los ámbitos docente e investigador están obligados a asumir su responsabilidad en la consecución de sociedades más empáticas y solidarias. Solo así la institución de educación superior podrá constituirse en una *universidad del sujeto* (Touraine, 1997). A esta necesidad socioeducativa se une la de impulsar estrategias pedagógicas más activas, que contribuyan a motivar al alumnado y dar lugar a aprendizajes significativos, funcionales y comprometidos con el aprender a ser y convivir (Delors, 1996).

En un entorno educativo basado en estándares y resultados, se revela imprescindible encontrar formas de facilitar al alumnado un *aprendizaje profundo*. Esto es, el aprendizaje significativo en el que el estudiantado no solo retenga los hechos, sino que además sea capaz de potenciar el recuerdo y la conceptualización de experiencias (Kilgour *et ál.*, 2015). Se trata, pues, de generar una pedagogía experiencial, vivenciada, que

apele a las estructuras profundas del andamiaje cognitivo y emocional del discente.

En este sentido, ejercicios de simulación como el *role playing* mejoran la secuencia didáctica y la experiencia educativa (Krain & Lantis, 2006), al representar la realidad y situar al participante en la vivencia y el lugar del otro. No solo incrementan, así, la reflexión y la capacidad crítica de quienes lo experimentan, sino que sobre todo potencian su empatía (Dosso, 2009) y conducta prosocial. Todo ello en intervenciones de corta duración, que posibilitan en un tiempo relativamente breve cambios cognitivos, emocionales, actitudinales y axiológicos.

Es, pues, sobre la base de esta didáctica reflexiva, de interacción teórico-práctica y tintes sociocríticos, donde se asienta la propuesta educativa que presentamos. Basado en un diseño *pre-test, intervención didáctica y post-test,* el presente trabajo recoge una experiencia de *role playing* realizada en diferentes universidades y titulaciones. La muestra (n=30) está compuesta por estudiantado de los grados de Educación Primaria, Administración de Empresas, Terapia Ocupacional y Trabajo Social de las universidades de Zaragoza, Jaén y Valladolid. Se realizó en sesiones de una a dos horas de duración a partir de una división del aula en pequeños grupos (de 5 a 6 personas), en los que cada participante desempeñaba un papel previamente asignado. El objetivo de la investigación era analizar si la técnica de *role playing* empleada mejora efectivamente la empatía del alumnado participante.

Con este fin, se utilizó el instrumento de Davis para evaluar la empatía desde perspectivas multidimensionales, en atención a factores cognitivos y emocionales a partir de cuatro subescalas: *Toma de perspectiva* (PT), *Fantasía* (FS), *Preocupación empática* (EC) y *Malestar personal* (PD). Se comprobó que no existen diferencias significativas entre el alumnado de los distintos grados. Los datos obtenidos arrojan que, si bien podemos confirmar la eficacia de la técnica de *role playing* como estrategia didáctica y empática, se delata la necesidad de planificar intervenciones más prolongadas y eficaces en el tiempo, así como el diseño continuado de propuestas pedagógicas secuenciadas.

1.1. Cognición, emoción y transformación. La empatía como motor prosocial

Heredado del psicodrama, el *role playing* o juego de rol consiste en dramatizar una situación en la que subyace un conflicto de cierta trascendencia ético-moral. La interacción entre distintos personajes, de características y tipologías a veces muy encontradas, abre el escenario a diferentes puntos de vista sobre el mismo suceso. Tal planteamiento estimula la adopción y comprensión de posturas diferentes a la propia, generando procesos de identificación y comprensión difíciles de conseguir con otras dinámicas didácticas de corte menos experiencial.

Así, como dispositivo didáctico, el intercambio y asunción de roles no solo permitirá ayudar al alumnado a entender los aspectos más sutiles de las distintas materias, sino también a interesarse e implicarse más en contenidos y actitudes. Se integrarán, de este modo, los conocimientos en la acción, abordando problemas, explorando alternativas y buscando soluciones novedosas y creativas. Asimismo, el *role playing* permitirá desarrollar las habilidades de iniciativa, comunicación, resolución de problemas, autoconciencia y trabajo cooperativo (Craciun, 2010).

La transversalidad reside en que el juego genera sinergias promotoras de empatía, gracias a una resituación de la propia visión motivada por la asunción de las otras posturas y/o personajes participantes. A este respecto, y como ya recogiera Martín en un texto de hace más de tres décadas:

> La técnica del *role-playing* pretende facilitar la adquisición de capacidades tales como la perspectiva social, la empatía y el *role-taking* [capacidad para situarse en la perspectiva de otros]. […] Mediante la práctica continuada del role-playing los alumnos exploran los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, a la vez que se sienten forzados a descubrir y aceptar el rol de los demás. La mejora de la capacidad de resolución de conflictos, así como la asunción de las consecuencias que se derivan de la toma de decisiones son también aspectos trabajados en *role-playing* (1992, p. 63).

Formulada por el psicólogo Theodor Lipps en 1903, la noción de *empatía* encuentra sus raíces en el vocablo griego *empátheia*, es decir, *emocionado.* Etimológicamente, el concepto se debe, pues, al área del sentimiento, siendo la emoción el ámbito seminal en torno al que ha

gravitado con asiduidad. No obstante, el término, como constructo privilegiado en la tradición académica y social, ha sido objeto de numerosas controversias y debates, experimentando diversas fases en las que los aspectos cognitivos han reclamado su cuota de participación.

Desde hace unos años, es la visión integradora la que parece haber triunfado definitivamente a la hora de abordar este *arte de interpretar o percibir los sentimientos del otro*. Así lo recogen definiciones como la siguiente:

> Actualmente, se define la empatía desde un enfoque multidimensional, haciendo énfasis en la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás. La empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás (García de Galdeano & Garaigordobil, 2006, p. 180).

1.2. EDUCACIÓN, EMPATÍA Y ÉTICA DEL CUIDADO

Neuendorf y O'Connell (2011) describen el valor del *role playing* en la educación de los futuros docentes (uno de los grupos destinatarios del presente estudio está conformado por docentes en formación inicial), al afirmar que los juegos basados en escenarios pedagógicos son actividades con un resultado de aprendizaje específico, diseñado para crear una experiencia de aprendizaje realista para los participantes.

Desde perspectivas de la teoría y la filosofía de la educación, lo expuesto (que entronca con corrientes filosóficas como la razón sintiente de Zubiri, el raciopoetismo de Zambrano o la hermenéutica analógica de Beuchot), pone de relieve una vez más que no es sino el vínculo con el otro lo que nos humaniza. A la postre, y como ya señalara Arendt (1996), la educación no es sino el momento en el que decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para hacernos cargo de él (y los que están por nacer). Tal decisión deviene en imposibilidad si la actitud empática no se presupone en la naturaleza humana.

Para Vigotsky, como para Marx, lo esencialmente humano nace de las relaciones sociales. Nacemos humanos, pero nos humanizamos gracias

al contacto con aquellos que nos rodean y con los que nos identificamos. Y si, como indica Savater (2000), la educación es el momento de la ética, será la *ética del cuidado* de Noddings (2009) la que afine aún más y ponga su foco plenamente sobre lo pedagógico, al entender la educación como el escenario para fomentar las relaciones de cuidado.

Sin empatía, esto no es posible, pues se corre el riesgo de una moral preceptiva (ligada a la virtud aristotélica), más que a una ética relacional (susceptible de atender más a la norma que a los otros y su *empatheia*). Es, en suma, la idea, ya propuesta por Eisenberg (2000), que encuentra en la empatía la clave del desarrollo moral de las personas.

De lo antedicho se desprende que el aula es un escenario privilegiado para trabajar las relaciones desde perspectivas del cuidado y la ética. La empatía no solo es capaz de generar conductas prosociales e inhibir la agresividad (Moya-Abiol *et ál*., 2010), sino que en sus presupuestos es posible trabajar aspectos como la diversidad o la diferencia desde perspectivas plenamente inclusivas.

La finalidad del sistema educativo es (o debería ser) formar ciudadanos con las destrezas de aprender para la vida y leer, de un modo crítico y responsable, el mundo que les rodea. Parece, pues, irrenunciable dotar a los objetivos didácticos de ese sentido holístico y performativo, responsable de una educación con vocación transformadora y prosocial. Para ello, es imprescindible trabajar valores, conductas y hábitos atentos a la convivencia, la *mirada atenta* propugnada por Esquirol (2006) y el cuidado del otro y lo otro (los demás y el entorno). Solo así la institución educativa en general, y la superior en particular, tendrá alguna posibilidad de afrontar su ya tradicional crisis identitaria, como entidad socio responsable (la *universidad del sujeto* de Touriane con la que comenzábamos esta introducción).

De otra parte, educarse supone reconstruir no exclusivamente los modelos mentales conscientes y explícitos, sino, sobre todo, los mecanismos, hábitos, creencias y mapas inconscientes y tácitos. No en vano el 80 o 90 por ciento de los mecanismos de percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación que ponemos en marcha cuando nos enfrentamos a situaciones cotidianas con diferentes grados de problematicidad, permanecen por debajo de la consciencia (Pérez Gómez, 2007).

Así, y si bien la modificación de las inercias representacionales y actitudinales requiere de procesos lentos y constantes, el uso de pedagogías activas y significativas potenciará la construcción de un aprendizaje profundo y basado en la experiencia. En este caso, el *role playing* propone vivenciar al *otro*, como experiencia interesada en promover el sentido innato de la empatía. Esto es, percibirlo e interpretarlo, jugar a ser él o ella, 'ponerse en sus zapatos' y, desde el recuerdo y la conceptualización de la experiencia, tratar de vivir una construcción significativa y profunda de la experiencia de la diversidad.

Resulta obvia la necesidad de ralentizar los intentos de modificación y mejora de las inercias actitudinales y socioeducativas, en especial las latentes o implícitas; es decir, las inconscientes ocultas. Ello no invalida, no obstante, la eficacia del *role playing* como dispositivo al servicio de una didáctica transformadora y promotora de empatía. Esta es, precisamente, una de las principales potencialidades de una herramienta eminentemente activa, cuya eficacia pedagógica está más que probada en todas las etapas educativas desde hace décadas, tanto desde perspectivas cognitivas como emocionales y de resolución de conflictos.

2. OBJETIVOS

En la presente investigación se plantea analizar el potencial de los ejercicios de simulación como el *role playing* para mejorar la experiencia educativa y analizar específicamente el potencial de uso de estas actividades de simulación para mejorar la empatía del alumnado.

En este sentido, se plantean las siguientes hipótesis para este trabajo:

- Hipótesis 1. Los ejercicios de simulación como el role playing para mejorar la experiencia educativa.
- Hipótesis 2. La aplicación de ejercicios de simulación de role playing mejorar la preocupación empática de los estudiantes.
- Hipótesis 3. Hay diferencias significativas entre el alumnado de distintos grados tras los ejercicios de simulación.

3. METODOLOGÍA

La investigación se basa en un diseño pre-test, intervención didáctica y pos-test. Para ello, se planificó la realización de una actividad interuniversitaria en distintas universidades españolas y distintas titulaciones basada en la aplicación del *role playing*.

La población participante se compone de un total de 30 alumnos universitarios de distintos grados universitarios (Educación Primaria, Administración de Empresas, Terapia Ocupacional y Trabajo Social).

Las sesiones constaron de una a dos horas de duración, previamente los alumnos habían sido sometidos a un pre-test Posteriormente se dividió a los alumnos del aula en pequeños grupos (de 5 a 6 personas), en los que cada participante desempeñaba un papel previamente asignado.

Antes y después de la realización de la actividad de role playing, se les administró el test baremado para población española,Interpersonal Reactivity Index de Mestre Escrivá, Frías Navarro y Samper García (2004) que estudia la empatía en cuatro escalas. De este modo, se pretendía detectar los cambios tras la utilización del role playing en este factor de la personalidad. Este instrumento mide la empatía atendiendo a factores cognitivos y emocionales a partir de cuatro subescalas: Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personas (PD). Los resultados de estas metodologías de seguimiento se evaluaron mediante un cuestionario (escala Likert, de 1 a 5)

Tras la extracción y triangulación de los datos, para analizar las diferencias entre titulaciones, se extrajeron los estadísticos descriptivos de la muestra (media y varianza) para las cinco variables (toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática, malestar personal y diversidad) y se realizó un Análisis de varianza (ANOVA). El análisis de varianza, también denominado ANOVA como abreviación de ANalysis Of VAriance, se utiliza para examinar la relación de dependencia entre variables cuantitativas con relación a variables cualitativas. En particular, este análisis permite probar hipótesis sobre si existen diferencias significativas de una característica observada, o varias de ellas, medidas con variables cuantitativas, entre diferentes grupos formados a partir de

distintas categorías de variables cualitativas (López-Roldán & Fachelli, 2016). En este caso se utiliza para comprobar si la técnica de role playing mejora significativamente la empatía de los participantes.

Teniendo en cuenta que el objetivo es medir la empatía, hay que considerar que la respuesta empática es compleja, ya que incluye la capacidad de comprensión hacia otro individuo y de ser capaz de ponerse en su lugar, a partir de lo que se observa, de información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) o de la información verbal y por otro lado, también de la la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede ocasionar malestar, tristeza o ansiedad (Eisenberg, 2000). Es por ello que consideramos idóneo usar el instrumento facilitado por Davis para hacer una evaluación multidimensional de la empatía (incluyendo factores cognitivos y emocionales, mediante el uso de una escala de fácil aplicación, con 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas: Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD)). La característica más destacada de este instrumento es que permite medir tanto el aspecto cognitivo (subescalas PT y FS) como la reacción emocional del individuo (subescalas EC y PD). La Toma de perspectiva (PD) recoge la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona. La Fantasía mide la capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones no reales. La Preocupación empática (EC) mide los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros y el Malestar personal (PD), reflejar el malestar al observar experiencias no positivas que sufren los demás (Mestre, Pérez Delgado, Frías y Samper, 1999).

Se analizaron detenidamente los grupos de estudio, así como las cinco variables y su evolución de los resultados pre-test a los resultados pos-test, con la finalidad de estudiar el impacto del uso del role playing en las capacidades empáticas de los alumnos

4. RESULTADOS

Para analizar si la metodología de *role playing* mejora la empatía hacia la atención a la diversidad de los estudiantes de varias ramas de conocimiento y grados, en primer lugar, se recogieron las respuestas del

cuestionario IRI para cada participante de la muestra (30 participantes en cada caso) antes (PRE) y después (POST) de la realización de la actividad de role playing. Se sumaron las puntuaciones para cada uno de los bloques, quedando la empatía representada por los resultados de PT, FS, EC y PD. Los resultados obtenidos se pueden observar en la Tabla 1.

TABLA 1. *Suma de las respuestas obtenidas para cada participante antes y después de la actividad de role playing para una de las subescalas.*

Role playing	Participante	Titulación	PT	FS	EC	PD
PRE	P1	ADE	14	11	8	7
	P2	ADE	10	16	9	8
	P3	Educación primaria	7	5	4	6
	P4	Educación primaria	13	11	5	5
	P5	Educación primaria	16	11	3	6
	P6	Educación primaria	14	3	11	10
	P7	Educación primaria	7	5	10	4
	P8	Educación primaria	14	16	8	10
	P9	Educación primaria	20	17	7	7
	P10	Educación primaria	20	15	8	9
	P11	Educación primaria	18	13	13	13
	P12	Educación primaria	12	8	7	11
	P13	Educación primaria	8	7	5	5
	P14	Educación primaria	12	12	9	10
	P15	Educación primaria	18	13	4	1
	P16	Educación Primaria	17	8	6	6
	P17	Educación Primaria	17	8	6	6
	P18	Educación Primaria	19	2	10	12
	P19	Educación Primaria	19	-1	10	11
	P20	Educación Primaria	17	10	13	9
	P21	Educación Primaria	14	15	12	14
	P22	Terapia Ocupacional	19	16	14	14
	P23	Terapia Ocupacional	14	12	13	7
	P24	Terapia Ocupacional	21	13	13	3
	P25	Terapia Ocupacional	21	13	13	3
	P26	Trabajo Social	11	15	13	16
	P27	Trabajo Social	11	15	15	2

	P28	Trabajo social	19	7	15	9
	P29	trabajo social	17	19	12	8
	P30	Trabajo social	8	18	6	10
POST	P1	ADE	10	12	7	11
	P2	ADE	11	8	8	4
	P3	Educación primaria	13	11	2	13
	P4	Educación primaria	21	13	10	9
	P5	Educación primaria	11	15	6	9
	P6	Educación primaria	13	18	9	5
	P7	Educación primaria	15	12	12	9
	P8	Educación primaria	17	19	14	15
	P9	Educación primaria	10	13	2	9
	P10	Educación primaria	23	19	16	1
	P11	Educación primaria	13	12	12	7
	P12	Educación primaria	13	15	5	12
	P13	Educación primaria	11	15	9	9
	P14	Educación Primaria	15	13	10	5
	P15	Educación Primaria	15	11	5	11
	P16	Educación primaria	12	11	4	12
	P17	Educación Primaria	14	14	9	13
	P18	Educación Primaria	18	5	10	-3
	P19	Educación primaria	16	15	13	3
	P20	Educación Primaria	17	14	11	-2
	P21	Educación Primaria	12	10	4	11
	P22	Terapia Ocupacional	18	17	14	11
	P23	Terapia Ocupacional	13	11	8	14
	P24	Terapia Ocupacional	17	17	14	6
	P25	Terapia Ocupacional	19	16	10	13
	P26	Trabajo social	11	12	4	11
	P27	Trabajo social	15	13	4	4
	P28	Trabajo social	12	11	2	11
	P29	Trabajo social	13	15	6	8
	P30	Trabajo social	12	18	15	12

Seguidamente, se realizó un análisis estadístico descriptivo para cada una de las situaciones de antes y después de la actividad de role playing, arrojando los resultados que pueden observarse en la Tabla 2. Por otra parte, el alumnado se encuentra en puntuaciones media en Toma de perspectiva (PT) siendo la media normotípica (15.32, DS=4.27), al igual que en Fantasía (FS) siendo las puntuaciones medias de 14,91 (DS=5,32), al igual que malestar personal (PD), pues la media normotípica es de 11,37 (4,59). Sin embargo, es preocupante el caso de la preocupación empática (EC) donde la media normotípica es de 18,25 (DS=4,37) mientras que la muestra del estudio es 9,4 (DS=0,65). Es decir, la población de la muestra dificultades severas en la fase pre-test en materia de preocupación empática (EC) es decir, presenta dificultades para medir las reacciones emocionales antes las experiencias complejas y difíciles de otras personas (ver tabla 2).

Por otra parte, encontramos como el estudiantado solo mejora entre las fases pre-test y post-tes en Fantasía (FS) y Malestar personal (PD) mientras que no mejoran en Toma de Perspectiva (TP) y Preocupación Empática (EC), sino que empeoran levemente. En esta última escala, es especialmente alarmante ya que los alumnos de inicio muestran una puntuación muy baja a la esperada. Sin embargo, en las puntuaciones totales de empatía se encuentra una ligera mejora entre las medidas del pre-test (media = 10.866, varianza = 23.679) y el post-test (media = 11.191, varianza = 22.004).

TABLA 2. *Estadísticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de Empatía (IRI).*

PRE	PT	FS	EC	PD
Media	14.9	11.1	9.4	8.066
Error típico	0.781	0.913	0.651	0.679
Mediana	15	12	9.5	8
Moda	14	15	13	6
Desviación estándar	4.277	5.005	3.568	3.722
Varianza de la muestra	18.3	25.058	12.731	13.857
Curtosis	-0.925	-0.210	-1.210	-0.427
Coeficiente de asimetría	-0.399	-0.616	-0.108	0.128
Rango	14	20	12	15
Mínimo	7	-1	3	1
Máximo	21	19	15	16
Suma	447	333	282	242
Cuenta	30	30	30	30
Nivel de confianza (95.0%)	1.597	1.869	1.332	1.390
POST				
Media	14.333	13.5	8.5	8.433
Error típico	0.595	0.586	0.756	0.838
Mediana	13	13	9	9
Moda	13	11	10	11
Desviación estándar	3.262	3.213	4.141	4.591
Varianza de la muestra	10.643	10.327	17.155	21.081
Curtosis	0.388	0.447	-1.053	0.36127782
Coeficiente de asimetría	0.887	-0.313	0.048	-0.952
Rango	13	14	14	18
Mínimo	10	5	2	-3
Máximo	23	19	16	15
Suma	430	405	255	253
Cuenta	30	30	30	30
Nivel de confianza (95.0%)	1.218	1.199	1.546	1.714

Finalmente, se realizó un análisis de varianza de dos factores con varias muestras por grupo (ANOVA), resultados que pueden observarse en la Tabla 3.

TABLA 3. *Análisis ANOVA de un factor organizado por titulaciones (filas) y las diferentes subescalas del cuestionario IRI (columnas).*

	PT	FS	EC	PD	Total	
PRE						
Cuenta	30	30	30	30	120	
Suma	447	333	282	242	1304	
Promedio	14.9	11.1	9.4	8.066	10.866	
Varianza	18.3	25.058	12.731	13.857	23.679	
POST						
Cuenta	30	30	30	30	120	
Suma	430	405	255	253	1343	
Promedio	14.333	13.5	8.5	8.433	11.191	
Varianza	10.643	10.327	17.155	21.081	22.004	
Total						
Cuenta	60	60	60	60		
Suma	877	738	537	495		
Promedio	14.61666667	12.3	8.95	8.25		
Varianza	14.308	18.857	14.895	17.207		
ANOVA						
Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad (valor p)	Valor crítico para F
Muestra (datos titulaciones)	6.337	1	6.337	0.392	0.531	3.881
Columnas (subescalas de empatia)	1591.912	3	530.637	32.868	<0.001	2.643
Interacción (relación entre titulación y subescalas de empatia)	99.045	3	33.015	2.044	0.108	2.643
Dentro del grupo	3745.5	232	16.144			
Total	5442.795	239				

Tal y como se puede observar en la Tabla 3, el valor de F entre las titulaciones es más bajo que el valor crítico de F (0.392 y 3.881, respectivamente), lo que indicaría que no existen diferencias significativas entre ambos grupos de respuestas. En otras palabras, encontramos como el valor de significatividad p es mayor que 0,05, es decir, no existen diferencias entre titulaciones. Además, los resultados obtenidos para la interacción entre titulaciones y las subescalas de empatía serían acordes a lo expuesto anteriormente (F = 2.044, valor crítico para F = 2.643). Sin embargo, sí se observaron diferencias significativas entre las distintas respuestas obtenidas para cada una de las subescalas de empatía del cuestionario, donde F reflejó un valor de 32.868 frente a su valor crítico 2.643. De hecho, se obtiene un valor de p muy elevado ($p<0,001$), es decir existen diferencias significativas a la hora evaluar el progreso entre las diferentes escalas de la empatía.

En suma, encontramos como la empatía ha mejorado en puntuaciones completas, pero existe una dificultad grave con dos subescalas: Toma de Perspectiva (TP) y Preocupación Empática (EC). Es decir, el role-playing ha sido ineficaz para favorecer la reacción emocional ante experiencias negativas de otras personas en materia de compasión, cariño o preocupación acerca del malestar de una tercera persona (EC) y para la conceptualización más cognitiva de la empatía, es decir, la capacidad para adoptar la perspectiva de una tercera persona ante una situación real y cotidiana (PT). Sin embargo, si ha sido eficaz para mejorar los procesos de malestar personal (PD), es decir, el grado de malestar que experimenta la persona cuando ve situaciones desagradables en otros y fantasía (FS), es decir, la capacidad de identificarse con personajes no reales, pero sí propios de la literatura y del cine, es decir, en situaciones ficticias como las vivencias en la práctica del role-playing.

5. DISCUSIÓN

El objeto de estudio del presente capítulo es el análisis de *role-playing* como herramienta de amplificación de la capacidad empática en los estudiantes de la comunidad universitaria española. Las muestras que

forman parte del análisis están tomadas de los grados de: Educación Primaria (19); Trabajo Social (5); Terapia Ocupacional (4); Administración y Dirección de Empresa (2). Los datos obtenidos manifiestan, como ya se indica en el apartado de "Resultados", que no hay una diferencia significativa de respuesta entre las diversas carreras universitarias, ni en el test PRE ni en el POST, y que las respuestas POST actividad mejoran las previas o, en el caso del PT, existe una disminución poco significativa. De acuerdo a estos resultados, el *role-playing* se muestra como una herramienta capaz de incentivar la empatía, sin embargo, el estudio también arroja un esbozo del estado de la realidad social. El alumnado demuestra unos valores en FS —*Fantasía*—, PD —*Malestar personal*— y PT —*Toma de perspectiva*— normatípicos. No obstante, el valor de EC —*Preocupación empática*— con relación al PRE (9,4) y al POST (8,5) indica que el *role-playing* no ha conseguido su objetivo de aumentar la respuesta, siendo el resultado lo contrario a lo esperado según la hipótesis de partida. En esa línea, estos números son también preocupantes cuando se comparan el promedio de EC (8,95) con el de la media poblacional española (18,25) (Mestre *et ál.*, 2004). Se debe tener en cuenta que los datos de la media poblacional están obtenidos de una publicación de 2004 y que la sociedad, entonces en proceso de digitalización y con unas prácticas analógicas ya perdidas, cambia al mismo ritmo de la transformación tecnológica. Además, mientras que el objeto de estudio tiene un sesgo muy concreto, la media poblacional es demasiado generalista para basar las posibles conclusiones en la comparación entre ambas. No obstante, el cotejo entre los datos sirve de punto de partida para construir una hipótesis sobre porqué el *role-playing* resulta eficaz para incentivar el aumento de los valores de la FS y PD, mientras no logra un resultado eficaz con el PT y, especialmente, con el EC, lo que demuestra que los sujetos de estudios tienen alterada la preocupación empática por el *otro*.

Si bien los tests que se han utilizado para medir la respuesta de los estudiantes no solicitan la edad del participante en el análisis, dado el ámbito social en el que se recoge las muestras se presupone que tienen una edad media de 20 años. La interpretación que se hace de la varianza de EC (14,8) entre los resultados del estudio y la media poblacional (18,25) son las siguientes:

1º La población de adultos jóvenes está formada por una generación criada en un entorno multimedia y digital. La sociabilización que se da en los periodos anteriores en los espacios públicos se sustituye por la interacción mediante redes sociales y entornos virtuales en el espacio privado. Por tanto, de acuerdo con este nuevo modelo, el sujeto social queda relegado a un contacto indirecto y una sociabilización carente del contacto físico. Los juegos y la vida grupal en las plazas públicas quedan sustituidas por las relaciones basadas en la virtualidad. A este contexto se le suma el uso de redes sociales, avatares y videojuegos como principal contacto con el *otro*, lo que supone una *omisión* de ciertas consecuencias de determinados actos que, en un entorno físico, supondría una toma de responsabilidades. Es decir, la sensibilidad aprehendida de la experiencia física y social desaparece, o se ve disminuida, como consecuencia de la progresiva desaparición de prácticas sociales tradicionales que se dan en el espacio público.

2. La pandemia acaecida a principios del año 2020 supone un confinamiento que, *de facto*, paraliza la vida de toda la sociedad española. La población de adultos jóvenes, los adolescentes y la compuesta por los ancianos son el sector que, por diferentes cuestiones, sufren con más intensidad los efectos del encierro domiciliario. Los jóvenes ven cortado su desarrollo cognitivo al perder su contexto social natural. Meses de clausura afectan en la concepción del entorno que los rodea, lo que puede llevar a explicar la dificultad para empatizar con las experiencias negativas del *otro*. El estrés y la ansiedad por el aislamiento y la falta de movilidad, y la soledad impuesta por las medidas contra la COVID-19 afectan con especial incidencia a los jóvenes debido a su espectro social.

3. La sociedad está orientándose hacia una *modernidad líquida* (Bauman, 2022), en la que se necesita la inmediatez para lograr el gozo y disfrute de algo (o alguien, en el caso de las relaciones sociales). Esto supone la individualización del sujeto colectivo, al mismo tiempo que se pierde la identidad individual para formar parte de lo que se puede denominar como *sujeto masa*. En cierto sentido, se ha *democratizado* una serie de factores culturales, lo que tiene por consecuencia la invitación a la participación activa de los jóvenes en lo que se podría llamar una *comunidad virtual*. Esta inmediatez altera la tradicional cultura del esfuerzo, ya que la perseverancia no tiene una recompensa a corto plazo, por lo que se busca la experiencia breve pero fácil y rápida de obtener.

4. En los últimos años disminuye la edad en la que los jóvenes comienzan con el consumo de alcohol, provocando cada vez de forma más temprana las consecuencias de la ingesta abusiva. Entre las alteraciones que aparecen en la prematura edad por este motivo están las disfunciones del desarrollo cognitivo y empático. La hipótesis principal que sustenta esta idea se centra en que los trastornos por abuso del alcohol se ligan a una conducta antisocial, mientras que la empatía se cataloga como prosocial. En consecuencia, el sujeto que accede al consumo de alcohol a corta edad y abusa de él sufre de aislamiento social y, por lo tanto, no dispone de un desarrollo empático y cognitivo normalizado.

6. CONCLUSIONES

Tras la realización de las pruebas, y dada las respuestas de los estudiantes que forman parte de la muestra de estudio, se concluye que el *role-playing* es una herramienta eficiente para incentivar la empatía en los adultos jóvenes en el ámbito universitario. Si se examinan los resultados de los tests PRE y POST se pueden ver como en los valores de FS y PD han logrado un cambio positivo con relación al aumento de la empatía de una a otra prueba. Sin embargo, el EC disminuye sustancialmente, lo que demuestra una alteración en el desarrollo cognitivo.

Los resultados del análisis manifiestan que los sujetos de estudio muestran una respuesta no típica para poder ponerse en la piel del *otro* en cuanto a malestar. Es decir, el desarrollo cognitivo de la empatía no está teniendo una evolución positiva en comparación con la media poblacional. Esta incapacidad denota una falta de sensibilidad social que rompe con las líneas normativas que la sociedad actual tiene normalizadas.

El perfil del estudiante es el de un adulto joven, con formación académica, aspiraciones profesionales y culturales, y nacido en los primeros años de los dos mil. Específicamente, los grados que forman de los que forman parten los alumnos del estudio — Educación Primaria (19); Trabajo Social (5); Terapia Ocupacional (4); Administración y Dirección de Empresa (2)— tienen una orientación mayoritaria de servicio público. Dado lo anterior, resulta inevitable la realización de una reflexión sobre las futuras generaciones y su papel en las profesiones asistenciales y de docencia. De acuerdo al poco desarrollo cognitivo de la empatía, se impone

como un reto inevitable para la sociedad española incentivar y motivar el aumento de las características empáticas de las nuevas generaciones. No es posible un escenario donde los profesionales de los cuidados y los docentes no sean capaces de empatizar con sus pacientes y alumnos. Por ello se deben tomar las medidas necesarias para revertir la actual situación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores han contribuido de igual forma en la realización de la presente investigación. Este trabajo fue apoyado por el Ministerio de Universidades mediante los contratos [FPU2018 / 05131] y por la Comunidad de Madrid en el marco del convenio plurianual con la universidad autónoma de Madrid en línea 3: excelencia para el profesorado universitario.

8. REFERENCIAS

Arendt, H. (1996). La crisis de la educación, en Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Península, 185-208.

Bauman, Z. (2022). La modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica Española, 1999.

Craciun, D. (2010). Role-playing as a creative method in science education. Journal of Science and Arts Year 10, 1(12), 175-182.

Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Laurus, 14(26), 136-167

Dosso, R. (2009). El juego de roles: una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística. Aportes y transferencias, 13(2), 11-28.

Eisenberg N. (2000) Emotion, regulation, and moral development. Annu Rev Psychol 51, 665-97

Esquirol, J. M. (2006). El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología. Gedisa.

García de Galdeano, P., & Garaigordobil, M. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. Psicothema, 18(2),180-186. [Fecha de Consulta 10 de Junio de 2022]. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718203

Kilgour, P., Reynaud, D., Northcote, M. T., & Shields, M. (2015). Role-playing as a tool to facilitate learning, self-reflection and social awareness in teacher education. International Journal of Innovative Interdisciplinary Research, 2(4), 8-20.

Krain, M., & Lantis, J. S. (2006). Building knowledge? Evaluating the effectiveness of the global problems summit simulation. International Studies Perspectives, 7(4), 395-407.

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2016). Análisis de varianza. Metodología de la investigación social cuantitativa. Universidad Autónoma de Barcelona.

Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D., & Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. Psicothema, 16 (2), (pp 255-260). https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8243/8107

Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. Comunicación y lenguaje, 15, 63-67.

Mestre, V., Delgado, E., Frías, D. & Samper, P. (1999). Instrumentos para la evaluación de la empatía. In Psicología moral y crecimiento personal: su situación en el cambio de siglo (pp. 181-190). Ariel.

Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D., & Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. Psicothema, 16 (2), 255-260. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8243/8107

Moya-Albiol L., Herrero N. & Bernal M.C. (2010) Bases neuronales de la empatía. Rev Neurol 50, 89-100

Neuendorf, P., & O'Connell, M. (2011, March). To be or not to be–That it the role play question. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2182-2191

Noddings, N. (2009) La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter. Amorrortu

Pérez Gómez, A. (2017). Prólogo, en Vergara Ramírez, J. J. Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso. SM.

Savater, F. (2000) La educación es el momento adecuado de la ética. ¿De qué sirve la ética para los jóvenes?”. Educere 4, 11, 215-226

Touraine, A. (1997) ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. PPC.

TUTORIZACIÓN ENTRE IGUALES. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TERESA GARCÍA GÓMEZ
Universidad de Almería
MARÍA DEL MAR LÓPEZ MARTÍN
Universidad de Almería
CARMEN GLORIA AGUAYO ARRIAGADA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Los resultados de diferentes investigaciones (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019; Ezcurra, 2005; etc.) ponen en evidencia que el alumnado de nuevo ingreso en la universidad inicia su formación con escasos conocimientos, habilidades y competencias básicas que explicaría, en parte, los problemas que durante años estamos viviendo en las aulas universitarias con relación a la implicación del alumnado en sus procesos de aprendizaje y la adquisición de los contenidos curriculares y el desarrollo de las competencias generales y específicas. Es decir, los estudios concluyen que los estudiantes tienen escasos hábitos de trabajo académico, escaso desarrollo de algunas competencias clave, tales como expresión oral, capacidad para pensar y comprender, capacidad crítica, capacidad de razonamiento, capacidad para redactar correctamente, buscar y seleccionar información para realizar actividades o capacidad para trabajar en equipo; señalando también la escasa motivación e interés hacia el estudio. Estas carencias no solo dificultan el trabajo y objetivos en aquellas materias que no pretenden la memorización para la reproducción de contenidos, sino una formación sustentada en la comprensión de textos científicos para el análisis de los mismos, elaboración de ideas, comunicación y argumentación de las mismas, sino que también

conlleva a que encontremos en el aula diferentes niveles, referidos tanto a capacidades adquiridas como a la implicación en la propia formación. *Grosso modo* podemos diferenciar tres grandes grupos de nivel: uno medio-alto implicado de manera continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que participa en el desarrollo de las clases; otro básico que persevera en superar las materias con un esfuerzo continuado, preguntando dudas en el desarrollo de las clases y en tutorías, y, por último, otro de nivel bajo, en el que se impone la distancia entre el Grado y sus experiencias instructivas previas.

Ante esta realidad, y con objeto de posibilitar el éxito académico y el aprendizaje significativo y relevante de todos los alumnos y las alumnas en el marco de su formación universitaria para promover la igualdad de oportunidades real atendiendo a las desigualdades de partida en conocimientos y competencias, el presente proyecto de innovación docente surge con el objeto de introducir el aprendizaje cooperativo en nuestras metodologías docentes. Este posibilita que el alumnado se anime mutuamente y se ayude para aprender más, tanto cuantitativa como cualitativamente (Durán, 2015; Iglesias et al., 2017; Morán et al., 2012; Pujolàs, 2003).

El aprendizaje cooperativo es un procedimiento de enseñanza que parte de la organización del aula en pequeños grupos heterogéneos, donde los estudiantes trabajan conjuntamente de manera coordinada entre sí para resolver tareas académicas, tratando de optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los demás integrantes del grupo (Iglesias et al., 2017; Johnson et al., 1999).

Distintos autores, tales como Durán (2015) y Johnson et al. (1999), señalan las siguientes ventajas en el empleo de grupos cooperativos: motivación y mayor implicación en la realización de las tareas académicas, un mayor grado de comprensión del trabajo realizado, un mayor dominio de procedimientos y conceptos, ayuda a clarificar ideas, permite desarrollar destrezas de comunicación, atención a la diversidad, el estudiantado toma control de su propio proceso de aprendizaje, socialización del alumnado más individualista, etc.

En el aprendizaje cooperativo es fundamental la planificación que realiza el profesorado, decidiendo la interacción (la estructura organizativa), así como su intervención en mayor o menor medida en el desarrollo del trabajo, orientándolo, desbloqueando situaciones conflictivas y evaluando tanto los progresos del alumnado (individual y grupalmente) como la experiencia en sí con el objeto de mejorar futuras propuestas. El profesorado es un dinamizador para mantener activa la participación de los estudiantes.

La técnica de aprendizaje cooperativo que el grupo de trabajo incorporará en su metodología didáctica es la conocida como tutoría entre iguales. Esta se basa en la idea de que enseñar a otra persona es la mejor manera de aprender y que la explicación realizada por un igual puede ser más comprensible que la realizada por un profesor o una profesora (Iglesias et al., 2017).

La técnica consiste en formar parejas de estudiantes, que mantendrán relaciones asimétricas por los papeles que desarrollan, uno es tutor (guía) y otro el tutorado (guiado), con un objetivo común, conocido y compartido: la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias a partir de una interacción estructurada por el docente para que ambos aprendan. Los papeles de tutor y tutorado pueden cambiar dependiendo del contenido o situación de aprendizaje. Es una estrategia que trata de adaptarse a las diferencias individuales basándose en una relación didáctica entre los participantes (Durán y Vidal, 2004; Iglesias et al., 2017).

El papel de tutor es realizado por un estudiante que ha adquirido o va adquiriendo los contenidos y competencias y ayuda a que el tutorado aprenda al recibir una ayuda personalizada de su compañero, responde a las demandas del tutorado, realizando explicaciones detalladas y al enseñarlos favorece a que los domine con mayor profundidad (Durán, 2015; Iglesias et al., 2017).

La tutoría entre iguales se vale de las diferencias entre el alumnado para promover el aprendizaje a partir de estas y es una técnica de gran potencialidad educativa porque la mediación ofrecida por un igual puede ser más eficaz al compartir ambos un marco de experiencia y un lenguaje

común, en la que la ayuda es más directa y receptiva a las dificultades de aprendizaje ya que los tutores son aprendices recientes de los conocimientos que son objeto de aprendizaje (Durán, 2015, p. 205).

Durán (2015) recoge las evidencias sobre la efectividad de la tutoría entre iguales, destacando que el alumnado tiende a implicarse más en el proceso de aprendizaje, mejorando este, favoreciendo la autonomía, la responsabilidad, la autorregulación y la corregulación en el aprendizaje.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden lograr con la introducción de la tutorización entre iguales en el desarrollo de la docencia son:

- Trabajar de forma colaborativa e interdisciplinar incorporando como metodología docente la tutorización entre iguales.
- Atender a las desigualdades de partida del alumnado para promover un aprendizaje significativo.
- Incluir la diversidad como fuente de aprendizaje.
- Potenciar la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje.
- Promover estructuras cooperativas para la enseñanza-aprendizaje entre iguales.
- Favorecer la adquisición de habilidades de búsqueda selectiva de la información, síntesis, análisis, justificación y argumentación.
- Propiciar el desarrollo de competencias básicas (comprender y poseer conocimientos; aplicación de conocimientos; capacidad de emitir juicios; capacidad de comunicar; y habilidad para el aprendizaje) y transversales de la Universidad de Almería (conocimientos básicos de la profesión; capacidad para resolver problemas; comunicación oral y escrita en la propia lengua; capacidad de crítica y autocrítica; y trabajo en equipo).

– Mejorar la comprensión de los contenidos académicos y el desarrollo de las competencias específicas en el marco de cada una de las materias en las que se llevará a cabo este proyecto.

– Realizar procesos de autoevaluación y coevaluación tanto por parte del alumnado como del profesorado.

Con el fin de analizar si dichos objetivos se han logrado, el equipo docente plantea, en la presente investigación, evaluar las fortalezas y las debilidades de la técnica de tutorización entre iguales en los procesos de aprendizaje del alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería en su primer año de puesta en práctica.

3. DESARROLLO DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA

La secuencia para la aplicación y desarrollo de la técnica cooperativa de tutorización entre iguales (Iglesias et al., 2017; Pujolàs, 2003) fue la siguiente:

1. Fase de preparación. El equipo docente mantuvo distintas reuniones en las que se planificó la formación que el alumnado recibiría en relación con la técnica de trabajo cooperativo de tutorización entre iguales; se elaboró una guía para facilitar dicha formación y el desarrollo de la técnica en el transcurso de las asignaturas; se confeccionó un modelo de contrato, en el que se recogían los acuerdos que adoptaban tanto el alumnado guía (tutor) como el alumnado guiado (tutorizado) y los compromisos que adquirían estos en el desempeño de sus papeles correspondientes, así como los del profesorado en el desarrollo de la técnica; y se elaboró un modelo de informe breve y sencillo para la valoración el proceso de la tutorización entre iguales. Dicho informe se realizaría quincenalmente y se debía entregar al profesorado para realizar el seguimiento, ya que este debía reflejar los problemas encontrados, las necesidades que habían tenido, la forma de resolverlos y los apoyos obtenidos. Es decir, cada miembro autoevaluaría su proceso y resultados mediante la elaboración de

un informe quincenal, el cual constaba de dos partes: la del guía y la del guiado.

2. Formación inicial del alumnado en la técnica de tutorización entre iguales y funciones derivadas de sus distintos papeles. Se explicó al grupo clase en qué consiste dicha técnica, deteniéndonos en:

    a. Las funciones correspondientes a cada uno de los papeles a desempeñar, que se recogen en la Tabla 1.

***TABLA 1**. Funciones a desempeñar por el guía y guiado*

Guía (Tutor)	Guiado (Tutorado)
Responder a las demandas de ayuda de su tutorado. Tomar decisiones sobre la mejor manera de resolver una cuestión o problema. Tener claro el trabajo a realizar y el contenido que va a trabajar con la persona guiada. Preparar previamente los contenidos, actividades, etc. que se trabajarán con la persona guiada. Recurrir a diferentes recursos, entre ellos el profesorado, ante dudas tanto del proceso como del contenido a trabajar.	Demandar la ayuda cada vez que lo necesite, de manera que pueda proseguir las actividades que se están desarrollando y la comprensión de los contenidos. Atender a las indicaciones y orientaciones del guía.
Planificar conjuntamente con la persona guiada el trabajo (¿qué hemos de hacer, cómo y cuándo?). Autoevaluar el proceso y resultados mediante la elaboración de un informe quincenal, que constará de dos partes: la del guía y la del guiado (con una extensión aproximada de un folio). Respetar el acuerdo de trabajo establecido entre guía y guiado.	Planificar conjuntamente con la persona guía el trabajo (¿qué hemos de hacer, cómo y cuándo?). Autoevaluar el proceso y resultados mediante la elaboración de un informe quincenal, que constará de dos partes: la del guía y la del guiado (con una extensión aproximada de un folio). Respetar el acuerdo de trabajo establecido entre guía y guiado.

Fuente: elaboración propia

    b. Los beneficios de cada uno de los papeles, expuestos en la Tabla 2.

    c. Los compromisos del equipo docente, destacando los siguientes:

– Realizar un seguimiento de las parejas o tríadas para la valoración de su proceso y mejora del mismo.
– Atender a los requerimientos de las parejas o tríadas.
– Resolver las consultas o dudas de la persona Guía.

TABLA 2. *Beneficios tutorización entre iguales*

Guía (Tutor)	Guiado (Tutorado)
Los procesos de explicación, revisión, indagación promueven y afianzan los propios conocimientos y la reflexión. Promueve autonomía en el aprendizaje. Mayor control del propio conocimiento, de sus lagunas e incorrecciones propias y de la persona guiada. Desarrollo y mejora de habilidades comunicativas.	Atención personal y ajustada a sus necesidades. Ayuda constante y acompañamiento en su proceso de aprendizaje. Mayor confianza para plantear dudas. Reduce el estrés y la ansiedad. Mayor motivación. Posibilita e incrementa el aprendizaje. Mayor probabilidad de éxito académico.

Fuente: elaboración propia

1. Constitución de las parejas o tríos y diseño de las sesiones de tutoría (contenidos, estructura básica, sistema de evaluación y calificación individual y grupal). Fue el propio alumnado quien conformó las parejas o tríos. Esta forma de proceder se debió a que todos los estudiantes partían del mismo nivel de conocimientos y habilidades en cada una de las materias, y, por tanto, no se podía delimitar aquellos estudiantes que podían asumir el papel de guía. Por esta razón se intercambiarían los papeles a desempeñar (guía-guiado) una vez transcurrido la mitad del periodo lectivo de las asignaturas. Se firmó el contrato y cada pareja o triada estableció en este la temporalización de las sesiones de tutoría o trabajo conjunto semanal.
2. La participación, por parte del alumnado, en esta técnica de enseñanza-aprendizaje fue voluntaria. Su implicación se valoraba hasta un máximo de un 10% de la calificación global en la asignatura y en el caso de que los miembros de la pareja o triada superaran la materia se incrementaba la calificación final.
3. Comienzo de las sesiones de tutoría, bajo la supervisión del profesorado en sus inicios. Se atendió individualmente o en parejas

al alumnado que lo solicitó y en el caso del alumnado de primer curso se citó a las parejas o tríos para ofrecerle una retroalimentación una vez leídos los primeros autoinformes quincenales, tanto en lo referido al desarrollo del trabajo conjunto como respecto al contenido que debía incluir dichos informes. Asimismo, y para atender a la casuística del alumnado de primero, para una mayor orientación en el proceso de tutorización, se elaboraron diferentes fichas de trabajo de análisis-reflexión de los contenidos trabajados en el primer tema de la materia.

4. Desarrollo de la tutorización entre iguales y seguimiento de las parejas o tríos para mantener la implicación de los tutores, manteniendo reuniones con estos, bien a petición del profesorado bien por solicitud del alumnado.
5. Evaluación, autoevaluación y coevaluación del proceso y de los aprendizajes adquiridos, por medio de los autoinformes y de un cuestionario.

3. METODOLOGÍA

Dado que nuestro objetivo es realizar una evaluación de la innovación docente, tutoría entre iguales, llevada a cabo en el desarrollo de las materias, hemos utilizado una metodología cuantitativa y cualitativa. Los resultados con este tipo de diseño han permitido obtener un conocimiento más amplio sobre la realidad abordada (Ortí, 1995).

La experiencia de innovación docente se ha diseñado con objeto de realizarla en dos cursos académicos, tal y como está regulado en la *Convocatoria para la Creación de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes* de la Universidad de Almería. La información que se muestra en el presente trabajo está relacionada con los datos obtenidos durante el primer año del desarrollo de la técnica. En esta primera fase, han participado 211 estudiantes del Grado en Educación de Primaria de la citada Universidad, concretamente 69 estudiantes de primer curso en el marco de una asignatura cuatrimestral y 142 de tercero en una asignatura anual.

Para la valoración de la técnica metodológica empleada se ha recurrido a los autoinformes quincenales realizados por el alumnado durante todo

el proceso lectivo de las materias. Concluido este, se elaboró un cuestionario con objeto de detectar las fortalezas y debilidades de la innovación llevada a cabo (véase Subsección 3.1). La Tabla 3 muestra la distribución del número de participantes, según género y curso, que respondieron el formulario. Observamos una mayor participación de mujeres (62%) y de estudiantes de tercero (76%). Señalamos que, aunque únicamente se ha contado con la colaboración de 42 estudiantes, representando al 20% de todos los que se implicaron en esta experiencia, los resultados obtenidos facilitarán información de interés para la planificación y desarrollo de la técnica para el próximo curso académico.

TABLA 3*. Distribución de los participantes en el cuestionario según género y curso*

Género\Curso	Primero	Tercero	Total
Femenino	5	21	26
Masculino	5	11	16
Total	10	32	42

Fuente: elaboración propia

3.1. INSTRUMENTOS

Para realizar la evaluación de la innovación docente se ha recurrido a dos instrumentos. A continuación, se detallan cada uno de los instrumentos.

3.1.1. Informe quincenal

En los informes quincenales los participantes reflejaban los problemas encontrados, las necesidades que habían tenido, la forma de resolverlos y los apoyos obtenidos. Tanto guía como guiado debían cumplimentar un único informe, con una extensión aproximada de un folio, que englobara una autoevaluación del proceso y reflejara los resultados obtenidos durante las dos semanas.

3.1.2. Cuestionario

El cuestionario, de carácter voluntario, se diseñó para detectar las fortalezas y las debilidades que ha supuesto la introducción de esta

innovación. Dicho instrumento constaba de 35 ítems, de los cuales 26 eran de escala Likert, dos de respuesta abierta y el resto de respuesta cerrada, centrados más en delimitar las características de los participantes (por ejemplo, género, edad, curso, experiencia como docente, etc.).

En una primera fase se evaluó la experiencia centrándonos en conocer cómo se ha gestionado, por parte de tutor y tutorado, la planificación de las sesiones, la implicación de cada uno de los integrantes de la pareja o trío, la extensión de dicha dinámica a otras materias y la frecuencia en la que se han intercambiado los papeles al tener los dos integrantes un conocimiento similar de la materia, aunque dicho intercambio estaba programado para que se realizara a mitad del periodo lectivo.

Dado que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje los recursos son un elemento de gran importancia, en la planificación de las sesiones se valoró en qué medida se recurrió a las docentes responsables de las materias, a los propios compañeros, a internet, a YouTube, a los recursos de la Biblioteca o a otros.

En una segunda fase, se han identificado aquellos elementos que han favorecido la puesta en práctica de la técnica (véase Tabla 5). Para finalizar, se solicitó que señalaran las dificultades detectadas en cada uno de los papeles desarrollados, identificaran qué aspectos mejorarían o cambiarían de la técnica y valoraran el grado de satisfacción con la "tutoría entre iguales".

4. RESULTADOS

El análisis de los datos extraídos del cuestionario se ha realizado utilizando el software estadístico SPSS28 y Excel.

La Tabla 4 resume la información estadística sobre la evaluación de la experiencia llevada a cabo. Se observa que, de forma general, se valora positivamente esta metodología, ya que, de los 6 ítems evaluados, 4 superan el 3.5. Estos resultados también han quedado reflejados en las reflexiones recogidas en los autoinformes:

Realizar esta actividad y empezar con el rol de guía está siendo todo un reto para mí. No obstante, hasta ahora la experiencia la valoro como muy positiva, puesto que te hace ponerte en la tesitura de un docente y te enseña cómo debes ingeniártelas para poder solventar las cuestiones que se te van planteando. (Alumna, 3º curso)

Ha sido un método bastante eficaz para trabajar el contenido de la asignatura de una manera más didáctica a la vez que entretenido. (Alumna, 1º curso)

TABLA 4*. Estadísticos descriptivos sobre la evaluación de la experiencia*

	Mediana	Media	D.T.	P25	P75
Planificación conjunta	5	4.29	0.944	4	5
Cooperación en el desarrollo	5	4.29	0.918	4	5
Empleo como dinámica de trabajo en otras materias	2	2.29	1.519	1	3.25
Me gustaría aplicarla en otras materias	3	3.24	1.185	2.75	4
Se ajusta a lo que es "Tutoría entre iguales"	4	3.74	1.191	3	5
Intercambio de papeles con frecuencia	4	3.93	1.197	3	5

Nota: La variable se ha medido desde 1(totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo)
Fuente: elaboración propia

Destacamos que los ítems peor valorados son los asociados al empleo de esta técnica como dinámica de trabajo en otras materias. Estos resultados nos indican que, aunque la experiencia resulta ser buena, no la consideran adecuada para extrapolarla a otras materias puesto que implica una mayor responsabilización e inversión de tiempo en sus procesos de aprendizaje, como puede apreciarse en uno de los autoinformes:

[…] la tutoría entre iguales me parece un método muy útil para aclarar conceptos e interactuar con otros compañeros. Aunque la experiencia como guía hace que tengas que implicarte un poco más para después intentar ayudar a tu guiado. (Alumna, 1º curso)

Otro ítem a resaltar sería el correspondiente al intercambio de los papeles realizado con frecuencia, puesto que estos se asumían según el dominio del contenido o del concepto que se estaba trabajando, tal y como queda recogido en los autoinformes:

> Considero que el rol de guía-guiado no ha sido asumido por ninguna de las partes. La ‹‹igualdad›› de nuestros conocimientos sobre el tema nos ha hecho ejercer a tatos de guía y a ratos de guiado. (Alumno, 1º curso)

De igual forma, si se realiza el estudio según el curso (primero y tercero), se ha observado que no existen diferencias significativas (*p*-valor de 0.487 y los extremos inferior y superior del intervalo de confianza son -1.107 y 1.145, respectivamente), por lo que el género no es una variable que influye en la valoración de la experiencia.

Con objeto de comparar la existencia de diferencias entre los estudiantes de ambos cursos (primero y tercero), se ha realizado la prueba T cuyo *p*-valor es de 0.290 y el intervalo de confianza asociado a este es $(-1.0100, 0.3100)$. Atendiendo a los resultados, se concluye que no existen diferencias significativas respecto a la evaluación de la experiencia teniendo en cuenta los años de formación universitaria. Este hecho llama especialmente la atención pues los estudiantes que cursan tercero del Grado han recibido una mayor formación sobre cómo planificar y cómo gestionar un aula. Resultados similares se obtienen si se realiza el estudio teniendo en cuenta el hecho de que tengan experiencia docente (por ejemplo, impartición de clases particulares), ya que el *p*-valor de 0.495 es superior a 0.05 y los extremos, inferior y superior, del intervalo de confianza son -0.64436 y 0.65257, respectivamente, incluyendo el valor cero.

Atendiendo al Gráfico 1, se observa que los participantes, cuando realizaban la labor de tutor, no buscan recursos para organizar de una forma efectiva la sesión, sino que básicamente realizaban una comparación de los apuntes tomados en clase por los distintos integrantes con objeto de unificarlos y completarlos. Nótese que solamente supera una puntuación de 3 el hecho de haber recurrido a la ayuda facilitada por un compañero o una compañera.

En el gráfico se aprecia que la valoración media asignada a la ayuda ofrecida por la docente es de aproximadamente 2.78. Sin embargo, destacamos que todos los estudiantes de primero indicaron que en algún momento realizaron consultas a su docente, realizándose muchas de ellas en el aula. Estos resultados pueden deberse, principalmente, al tipo de metodología que emplea la profesora en el aula con la realización de

tutorías grupales obligatorias con el alumnado durante todo el periodo lectivo.

GRÁFICO 1*. Representación de la calificación media asociada a los recursos empleados*

Nota: Cada uno de los recursos se ha evaluado desde 1(nunca) hasta 5 (siempre)

La Tabla 5 resume la información referente a los elementos que se consideran que han favorecido en el proceso de aprendizaje de los participantes. Entre los ítems mejores valorados están los referentes a atender a las necesidades que plantea el tutorado y el trabajo en equipo, como puede apreciarse en los autoinformes:

> En conclusión, guía y guiada hemos realizado un trabajo cooperativo y adecuado poniéndonos al día tras las dos primeras semanas de clase. En general ha habido un trato profesional de la guía respecto a la guiada tratando sus dudas de la mejor forma posible y mostrando ejemplos de las dudas que había planteado con anterioridad a la tutoría. . (Alumna, 3º curso)
>
> En general, estamos trabajando muy bien juntos, desde el principio, y al igual que en las comunidades de aprendizaje se ponen ideas en común y aprendemos de otros, mientras A. por su situación, necesita quizás más explicaciones, tanto C. como yo seguimos aprendiendo al ver los temas con él, aprendemos los tres a la vez. (Alumna, 1º curso)

Estos resultados también quedan reflejados en la evaluación de la experiencia (véase Tabla 4), pues tanto la planificación realizada dentro del seno de la pareja o tríada y la cooperación existente entre los integrantes han sido valorados con una puntuación media elevada.

Llama especialmente la atención que alrededor de la mitad del alumnado participante asigna una valoración baja al hecho de que se mejoran los

hábitos de estudio y que ayuda a resolver las dudas que por vergüenza no se plantean en clase.

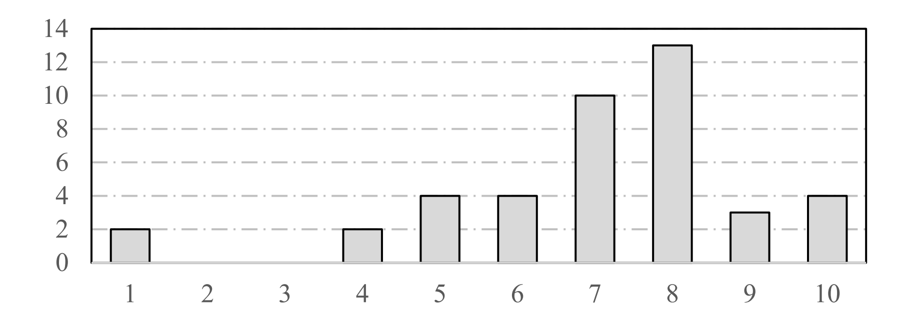
***TABLA 5**. Distribución del número de participantes y porcentaje según la valoración sobre lo que ha favorecido la técnica*

	1	2	3	4	5
Búsqueda de información	3 (7%)	5 (12%)	13 (31%)	9 (21%)	12 (29%)
Síntesis información	1 (2%)	4 (10%)	12 (29%)	11 (26%)	14 (33%)
Análisis y argumentación	1 (2%)	3 (7%)	13 (31%)	12 (29%)	13 (31%)
Atender las necesidades	2 (5%)	3 (7%)	10 (24%)	10 (24%)	17 (40%)
Trabajo continuo	3 (7%)	2 (5%)	10 (24%)	10 (24%)	17 (40%)
Identificación dificultades	2 (5%)	2 (5%)	10 (24%)	14 (33%)	14 (33%)
Mayor comprensión de los contenidos	2 (5%)	3 (7%)	7 (17%)	14 (33%)	16 (38%)
Mejora habilidades comunicativas	1 (2%)	3 (7%)	11 (26%)	14 (33%)	13 (31%)
Trabajo en equipo	0 (0%)	3 (7%)	9 (21%)	11 (26%)	18 (53%)
Resolución de dudas no preguntadas en clase	5 (12%)	3 (7%)	12 (29%)	9 (21%)	13 (31%)
Motivación en el estudio	3 (7%)	7 (17%)	11 (26%)	10 (24%)	11 (26%)
Mejora de los hábitos/ métodos de estudio	3 (7%)	6 (14%)	12 (29%)	13 (31%)	7 (17%)
Estar al día	1 (2%)	4 (10%)	10 (24%)	14 (33%)	13 (31%)

Fuente: elaboración propia

A partir de la información recogida en la Gráfica 2 y recurriendo al cálculo de las medidas de centralización (Mo=8, Me=7), se tiene que la mayor parte de los participantes han evaluado con una puntuación alta la experiencia. Además, el grado de satisfacción medio es de 7.02, con una desviación estándar de 2.042.

***GRÁFICO 2**. Representación del grado de satisfacción de la innovación "Tutoría entre iguales"*



Nota: 1 es "no me gusta nada" y 10 "me ha encantado"

Igualmente, el análisis de los autoinformes evidencia la valoración positiva que realiza el alumnado de la técnica de la tutorización entre iguales:

> He de decir que estas dos sesiones me han servido de mucho puesto que me gusta desempeñarme como guía, y sobre todo, porque al explicarle a J.A. refuerzo más mis conocimientos. (Alumno guía, 1º curso)

> En conclusión, guía y guiada hemos realizado un trabajo cooperativo y adecuado poniéndonos al día tras las dos primeras semanas de clase. En general ha habido un trato profesional de la guía respecto a la guiada tratando sus dudas de la mejor forma posible y mostrando ejemplos de las dudas que había planteado con anterioridad a la tutoría. (Alumna, 3º curso)

El análisis de las dificultades que ha tenido el alumnado tutor coincide con los compromisos adquiridos previamente al desarrollo de la técnica, tales como: tener claro el trabajo a realizar y el contenido que va a trabajar con el tutorizado; preparar previamente los contenidos, actividades, etc. que se trabajarán con la persona tutorizada; y recurrir a diferentes recursos, entre ellos el profesorado, ante dudas tanto del proceso como del contenido a trabajar. Estas dificultades reflejan el incumplimiento de los compromisos adquiridos, lo cuales se establecieron para solventar el hecho de que tanto tutor como tutorado partían del mismo punto con relación a los contenidos y competencias de las asignaturas universitarias, ya que la técnica de tutoría entre iguales requiere que los

tutores posean los conocimientos y habilidades necesarias para explicarlos y mostrarlas a los tutorizados que no las poseen.

5. DISCUSIÓN

Las parejas o tríos han planificado conjuntamente cada una de las sesiones y han cooperado en el desarrollo de la materia, resolviendo dudas, trabajando conjuntamente contenidos, repasando estos, etc., por lo que se ha observado una buena coordinación entre los integrantes del grupo (Johnson et al., 1999). Se han atendido a las necesidades de sus integrantes puesto que se ha generado un buen ambiente entre los miembros de la pareja o trío, prestándose ayuda mutua (Iglesias et al., 2017).

De forma general, la mayoría consideran que la experiencia realizada sí se ajusta a lo que es la tutoría entre iguales. Sin embargo, se ha detectado que con frecuencia se han intercambiado los papeles guía-guiado tantas veces como han considerado necesarias las parejas o triadas, atendiendo al conocimiento que se poseía sobre el contenido o concepto a tratar en la sesión. Esto nos hace pensar que el tutor no ha asumido sus funciones (véase Tabla 1), pues la necesidad de intercambiar los papeles indica que no siempre había planificado correctamente el desarrollo de la sesión, solventando primero sus dudas o resolviendo los problemas encontrados en el trabajo de las asignaturas para, posteriormente, tutorizar a su guiado.

Se ha observado que la técnica ha favorecido la búsqueda, síntesis, análisis y argumentación de la información, tal y como señalan Iglesias et al. (2017) y Durán (2015). Sin embargo, la técnica de tutorización entre iguales no se ha practicado como tal, sino como un equipo o grupo de trabajo que se reunía periódicamente para trabajar conjuntamente los contenidos de las materias. Asimismo, no podemos asumir que el trabajo en equipo y el hecho de atender a las necesidades de sus integrantes sea propiamente la técnica de tutorización entre iguales (Iglesias et al., 2017; Johnson et al., 1999).

De igual forma, los resultados muestran que más del 50% de los participantes indican que se mejoran las habilidades comunicativas y que resuelven las dudas que no plantean en clase por vergüenza o nerviosismo (Iglesias et al., 2017; Johnson et al., 1999). Además, otro aspecto

a destacar es la capacidad de identificar las dificultades que tienen respecto a la comprensión de los contenidos de la materia (Durán, 2015).

Por otro lado, más de la mitad del alumnado resalta que están más motivados en el estudio de la materia y que les permite seguir el ritmo en las asignaturas (Durán, 2015). Sin embargo, es especialmente llamativo que sólo siete de los estudiantes que han respondido al cuestionario, dicen que esta técnica permite la mejora de sus hábitos o métodos de estudio.

Aunque como se ha mencionado anteriormente, el cuestionario únicamente ha sido cumplimentado por el 20% de todos los que han participado en la experiencia, los resultados obtenidos muestran un elevado grado de satisfacción.

6. CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados obtenidos del desarrollo de la innovación docente expuestos previamente, la tutoría entre iguales ha funcionado fundamentalmente como grupos de trabajo, estableciendo un tiempo semanal para contrastar y completar apuntes; estudiar, repasar y resumir los textos obligatorios conjuntamente; poner en común ideas; resolver dudas entre los distintos componentes de la pareja o triada, o bien recurriendo a otros compañeros y compañeras guías y a Internet (básicamente blog, tutoriales y YouTube).

Para la resolución de dudas o repaso de conceptos y temas tratados han realizado esquemas; planificado y ejecutado juegos (kahoot); buscado ejemplos; indagado conjuntamente los guías y guiados para resolver dudas comunes; lecturas colectivas para asegurar la comprensión de los textos a partir de las preguntas del guía, de manera que pudiera comprobar el grado de entendimiento de estas o de conceptos e ideas trabajadas en clase; realizado actividades individualmente para, posteriormente, compararlas; y abordado las mismas cuestiones y actividades planteadas en clase a modo de repaso y para, así, cerciorarse de la comprensión de los temas tratados.

De forma general, y atendiendo a estos resultados, se observa que la tutoría entre iguales ha favorecido el trabajo de las asignaturas; sin

embargo, pensamos que las respuestas se enmarcan en la experiencia de poder contar con la ayuda de un compañero o una compañera para resolver las dudas más que en el desarrollo propio de la técnica de trabajo cooperativo en sí. No obstante, el hecho de que el tutor o guía no haya asumido sus funciones como tal y haya acudido a recursos diversos sin estar seguro de la fiabilidad de las fuentes puede llevar a un problema grave, a nuestro modo de ver, ya que se puede estar promoviendo la reproducción de errores conceptuales y de la propia comprensión del conocimiento. Esto indica que es necesario replantearse la técnica de tutoría entre iguales en el contexto universitario con relación a la constitución de las parejas, ya que, de forma general, tanto guía como guiado comienzan procesos de aprendizaje en los que deben de adquirir conocimientos y desarrollar competencias nuevas; así como, respecto al seguimiento, buscando fórmulas que las hagan compatibles con las condiciones laborales universitarias dado el número tan elevado de estudiantes por aula.

Es destacable que el hecho de no haber asumido las funciones de tutor o guía no conlleva la desvaloración de este papel, sino, al contrario, ya que más de tres cuartas partes del alumnado encuestado manifestó sentirse más cómodo en el desempeño de este.

Por último, la tutoría entre iguales implica un trabajo continuo, poco habitual en el alumnado que está acostumbrado a estudiar memorizando unos días antes del examen. Por esta razón, creemos que en el desarrollo de la técnica en este primer año no se ha logrado anular las diferencias de los tres grandes grupos de nivel (implicación media-alta; básica y baja) que se detallaron en la introducción. Sin embargo, con relación a la implicación básica, la tutorización entre iguales ha tenido un efecto positivo cuando por diversos motivos (enfermedades, solapamientos en el horario, etc.) el guiado se ha ausentado del aula, pudiendo recurrir al guía como una figura fundamental para no desengancharse temporalmente o de forma definitiva en la materia.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se presenta gracias a la subvención recibida al Grupo de Innovación Docente (bienio 2021-2022) "Tutorización entre iguales", con código 21-22-1-13C, por parte del Servicio de Ordenación Docente, Planes de Estudio y Formación Continua de la Universidad de Almería.

8. REFERENCIAS

Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. 30(3), 46-63. Recuperado de http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/26272

Duran, D. y Vidal, V. (2004). Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica. Graó.

Durán, D. (2015). Tutoría entre iguales: compartir la capacidad de enseñar con los alumnos. En R. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.). El aprendizaje cooperativo. (pp. 191-228). UOC.

Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Perfiles educativos, 27(107), 118-133. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300006&lng=es&tlng=es

Iglesias, J., González, L. y Fernández-Río, J. (2017) (Coords.). Aprendizaje cooperativo. Pirámide.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Piadós.

Morán, C., Molina, S. y Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. Organización y Gestión Educativa, Vol. 20, 2, 86-98.

Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez, (Ed.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación social en CC.SS (pp. 85-95). Síntesis.

Pujolàs, P. (2003). El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas. Recuperado de http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf

ANÁLISIS DE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE AUTOCONCEPTO, RENDIMIENTO ESCOLAR Y GÉNERO DE ALUMNOS DE 5º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JUAN LUIS GÓMEZ GUTIÉRREZ
Universidad Francisco de Vitoria

IRENE CASADO JIMÉNEZ
Universidad Francisco de Vitoria

ESTEFANÍA LUENGO LOZANO
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Una constante preocupación entre los docentes y responsables escolares reside en la verificación intuitiva de las dificultades académicas que padecen una cantidad importante de alumnos. Un factor más de alerta lo aporta el hecho de que muchos de ellos, además, muestran algún tipo de dificultad para el aprendizaje, que si bien, no siempre, supone un hándicap insuperable, en buen número de casos se convierten en barreras casi infranqueables cuando no se atienden adecuadamente y en el tiempo óptimo. Comprender los procesos que coadyuvan activamente al rendimiento académico de los alumnos, supone una ventaja competitiva y una oportunidad para actuar de manera eficaz sobre dichos procesos de cara a mejorarlos y evitar que situaciones claramente abordables desde las instancias educativas, terminen convirtiéndose en auténticos muros de dificultad imposibles de abordar para los propios alumnos, familias y educadores. Este es el caso del autoconcepto como factor de gran relevancia en el desarrollo de los alumnos y más concretamente, en su influencia en el rendimiento académico. El autoconcepto es un factor de vital importancia en el desarrollo de los alumnos, entendidos como persona integral. Éste no solo influye de manera directa en el rendimiento académico de los mismos, sino que además su mejora puede

proporcionar múltiples beneficios en distintos aspectos o ámbitos de la vida del niño. Es fácil de constatar la realidad de un buen número de alumnos que son fiel reflejo de personas que, debido a sus experiencias y vivencias personales previas, manifiestan un gran nivel de inseguridad y desvalorización de sí mismos como claro exponente de un concepto negativo de sí mismo. En varios estudios se pone de manifiesto la relación directa que existe entre las variables de autoconcepto con el rendimiento académico y su influencia sobre los procesos que se llevan a cabo para el trabajo escolar y el aprendizaje (Agapito Romero, Calderón Callejo, Cobo Jarones y Rodríguez Rodríguez, 2013; Goñi y Madariaga, 2009; Amezcua Membrilla, Pichardo Martínez y Fernández del Prado, 1999). Nos referimos a la evidente necesidad de mejorar el pensamiento, que tienen nuestros alumnos sobre sí mismos, esta mejora les permitirá que lleguen a los niveles establecidos.

El autoconcepto representa un elemento muy relevante y, también, muy estudiado por una amplia literatura científica, dada su estrecha relación con la conducta de las personas, así como con determinadas respuestas cognitivas y emocionales como es el caso de todo lo relacionado con el campo del aprendizaje y trabajo escolar (Ackerman, 2003; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2006; Eccles y Wigfield, 2002). Algunas investigaciones realizadas con niños de Primaria han demostrado que aquellos que se consideran competentes y que alcanzan un nivel de autoconcepto medio y medio alto manifiestan una mayor autoconfianza y altas expectativas de eficacia de sí mismos, acaban obteniendo unos mejores resultados académicos (Herrera, Al-Lal y Mhoamed, 2017). Tal como manifiesta Huang (2011) El autoconcepto se ha constituido en uno de los principales constructos en la investigación vinculada al ámbito del aprendizaje, de modo que su relación con el rendimiento o logro es un factor fundamental en la investigación académica.

Fue Rosenberg quien, en 1979, definió el autoconcepto como un constructo formado por los sentimientos y pensamientos que tuviera una persona sobre sí mismo. Este primer concepto puede quedar corto o de alguna manera incompleto dado que en aquel momento se vinculaba este concepto con el ámbito cognoscitivo y evolutivo, dejando de lado las experiencias y emociones (González y Tourón, 1992).

Shavelson (1976), definió el autoconcepto como la autopercepción de una persona creada por su propia experiencia, así como por las interpretaciones que le llegan desde el entorno. Este concepto se organiza por las percepciones y el comportamiento personal de una persona en situaciones específicas, organizadas según el orden de importancia que esta imponga (Marsh y Martin, 2010).

De otro lado, la concepción de autoconcepto hoy en día se concibe como un constructo multidimensional, en concreto, compuesto por cinco dimensiones: académico/laboral, social, emocional, familiar y físico (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini, 2013). Se trata de un constructo que va evolucionando con el desarrollo y maduración del individuo, dependiendo de las situaciones, hechos, personas y acciones que vayan influyendo en la persona a lo largo de toda su vida; es moldeable y cambiante dependiendo de la edad, de las experiencias y de los aprendizajes de esta.

Esto supone que el autoconcepto de una persona se verá definido a lo largo de toda su vida y esto es así, porque según decían Marsh y Martin (2010), son las experiencias, las situaciones, las personas y los hechos los que marcan a una persona y, por consiguiente, contribuyen activamente a conformar su mejor o peor autoconcepto personal.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo se trata de un diseño de investigación no experimental, ex post facto correlacional, donde no se ha producido manipulación o modificación de los resultados o variables, ni ha habido intervención sobre los participantes de la muestra, por lo que el estudio se realiza, exclusivamente, a partir de los datos que se han ofrecido por los centros escolares.

2.1. Población / Muestra

Formaron parte de la presente investigación 310 alumnos de Educación Primaria, 182 (58,7%) pertenecientes a 5º curso y 128 (41,3%) a 6º curso, los cuales estudiaban en tres colegios concertados diferentes de

la Comunidad de Madrid (ver Tabla 1). Atendiendo al género, 148 eran chicos y 162 chicas.

TABLA 1. *Distribución de los participantes en función del centro de educación infantil y primaria*

Centros	5º EP	%	6º EP	%	Total	% / Total
Centro 1	50	16,1	0	0	50	16,1
Centro 2	91	29,4	77	24,8	168	54,2
Centro 3	41	13,2	51	16,5	92	29,7
Total	182	58,7	128	41,3	310	100

2.2. VARIABLES

Entre las variables empleadas cabe mencionar, de un lado las calificaciones escolares obtenidos por los alumnos en las asignaturas de matemáticas, lengua española, ciencias naturales, así como la media del rendimiento en las tres asignaturas. De otro, las cinco dimensiones del autoconcepto analizadas, es decir, el autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico.

Como variables de control se han planteado el género de los alumnos y el curso al que pertenecen éstos.

2.3. PROCEDIMIENTO

De recogida de información

De una parte, se entregó a los maestros tutores de los alumnos una hoja Excel en la que nos ofrecieron las calificaciones académicas de sus alumnos pertenecientes a la segunda evaluación en las asignaturas de matemáticas, lengua española y ciencias naturales. Las calificaciones, tal como ellos nos las aportaron, obedecen a un formato numérico entre los valores 1 y 10.

De otra, también al final de la segunda evaluación, aprovechando una hora de la tutoría, se administró, de modo colectivo por grupo-clase, a

los alumnos de 5º y 6º curso de Educación Primaria el Test Autoconcepto Forma 5 (AF-5), tras una previa explicación del proceso de investigación en el que estaban participando, así como, de las características de la prueba y posibles dudas con las afirmaciones a evaluar por cada uno de ellos.

De análisis estadístico

Con el objeto de dar cumplida respuesta a los objetivos planteados, se efectuaron diferentes análisis paramétricos. Por un lado, se sometieron los datos al análisis de la t-Student, como sus correspondientes descriptivas de grupo, con el fin de determinar la posible existencia de diferencias significativas entre las medias de los grupos. De esta manera se analizaron las posibles diferencias entre las calificaciones obtenidas en las asignaturas estudiadas, el género y curso de los alumnos; así como, las diferentes dimensiones medidas en la prueba de autoconcepto, género y curso.

En segundo lugar, se aplicaron sendos análisis de correlación de Pearson para estudiar la correlación existente entre las variables aleatorias cuantitativas con la finalidad de conocer la intensidad y la dirección de las relaciones. En uno de los dos análisis se estudió las relaciones entre las variables dependientes (rendimiento académico y dimensiones del autoconcepto) controlando por sexo de los alumnos y, en el otro controlando por curso.

2.4. INSTRUMENTOS

Como instrumentos de recogida de información se han empleado dos herramientas. De un lado, para el rendimiento académico alcanzado por los alumnos al final del segundo trimestre del presente curso, se ha utilizado una hoja Excel en la cual los maestros tutores de los alumnos de la muestra participante nos han facilitado sus calificaciones en las asignaturas de matemáticas, lengua y literatura española y, ciencias naturales.

En segundo término, para la evaluación del Autoconcepto se ha empleado la prueba Autoconcepto Forma 5 (AF-5). La prueba consta de 30 ítems dirigidos a evaluar cinco dimensiones del Autoconcepto:

académico, social, emocional, familiar y físico. Cada una de estas dimensiones es evaluada por 6 ítems. Se ha de contestar a cada uno de los citados ítems en una escala que va de 1 a 99 dependiendo de la opinión de la persona que realiza la prueba, determinando si están más o menos de acuerdo con la afirmación presentada.

El académico se refiere a la percepción que tiene el sujeto sobre la calidad de su desempeño como estudiante. El social tiene que ver con la percepción de su quehacer en cuanto a las relaciones sociales. El emocional hace referencia a la percepción de la persona acerca de su estado emocional y de sus respuestas en situaciones concretas. El familiar tiene que ver con la percepción del sujeto de su implicación, participación e integración en el entorno familiar. El autoconcepto físico se refiere a la percepción que tiene la persona de su aspecto físico y de su condición física (García y Musitu, 2014). Martínez y García (2007) otorgan a la prueba una fiabilidad total, respaldando ampliamente los resultados obtenidos en su origen y otorgando un coeficiente de consistencia de 0,83. Los datos aportados en las múltiples investigaciones a las que ha sido sometido, otorgan a la prueba una sólida estructura factorial.

2.5. Resultados

En la Tabla 2, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de t-Student para muestras independientes entre los datos de rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas, lengua española, ciencias naturales y la calificación media de las tres con la variable de agrupación género de los alumnos.

A la vista de los resultados que aparecen en Tabla 2 pueden apreciarse diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas, según el sexo de los alumnos, en lengua española $p = < .001$, ciencias Naturales $p = 0.003$ y la media entre las tres calificaciones $p = < .001$. En matemáticas se muestran claramente diferencias, aunque no llegan a ser significativas al ser $p > 0.05$.

***TABLA 2**. t-Student Rendimiento Académico y Sexo*

Prueba T para Muestras Independientes

		Estadístico	gl	p
Mat	T de Student	–1.93	307	0.054
LEsp	T de Student	–4.21	307	<.001
CCNN	T de Student	–3.01 [a]	307	0.003
Media Rend	T de Student	–3.55 [a]	307	<.001

[a] La prueba de Levene significativa ($p < 0.05$) sugiere que las varianzas no son iguales

Fuente: Elaboración propia con Jamovi

En la Tabla 3 se aprecian los valores descriptivos de la t-Student, en la que se contemplan las mencionadas diferencias de rendimiento en función del sexo de los alumnos. Siendo, en todos los casos, más altas las medias del rendimiento académico de las chicas que las de los chicos.

***TABLA 3**. Descriptiva de la de t de Student Rendimiento Académico y Sexo*

Descriptivas de Grupo

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
Mat	Chico	148	6.49	6.30	1.62	0.133
	Chica	161	6.86	7.00	1.73	0.137
LEsp	Chico	148	6.53	6.90	1.48	0.122
	Chica	161	7.25	7.50	1.52	0.120
CCNN	Chico	148	6.56	6.60	1.57	0.129
	Chica	161	7.14	8.00	1.82	0.143
Media Rend	Chico	148	6.41	6.40	1.33	0.109
	Chica	161	7.00	7.20	1.54	0.122

Fuente: Elaboración propia con Jamovi

TABLA 4. *t-Student Rendimiento Académico 6º EP*

Prueba T para Muestras Independientes

		Estadístico	gl	p
R_Mat	T de Student	–2.76	125	0.003
R_LEsp	T de Student	–3.58	125	<.001
R_CCNN	T de Student	–4.12	125	<.001
Media_Rend	T de Student	–4.11	125	<.001

Nota. H_a $\mu_{Chico} < \mu_{Chica}$

Fuente: Elaboración propia con Jamovi

Ahora, si nos referimos a los resultados que aparecen en Tabla 4 pueden apreciarse diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas entre los alumnos de 6º de Educación Primaria, en matemáticas p = 0.003, lengua española p = < .001, ciencias naturales p = < .001 y la media entre las tres calificaciones p = < .001. No se han hallado diferencias significativas al análisis los resultados académicos de dichas asignaturas en los alumnos de 5º curso.

TABLA 5. *Descriptiva de la t-Student Rendimiento Académico 6º EP*

Descriptivas de Grupo

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
R_Mat	Chico	62	6.27	6.00	1.72	0.218
	Chica	65	7.10	7.10	1.66	0.206
R_LEsp	Chico	62	6.46	6.90	1.64	0.209
	Chica	65	7.45	7.50	1.48	0.184
R_CCNN	Chico	62	6.46	6.00	1.49	0.189
	Chica	65	7.54	8.00	1.45	0.180
Media_Rend	Chico	62	6.27	6.05	1.36	0.173
	Chica	65	7.26	7.30	1.35	0.168

Fuente: Elaboración propia con Jamovi

De la misma manera que anteriormente, vemos en la Tabla 5 como se aprecian los valores de la descriptiva de la prueba t-Student, para muestras independientes, en la que se comprueban las diferencias de

rendimiento en función del sexo entre los alumnos de 6º curso de Primaria. Siendo en todos los casos también más altas las medias del rendimiento académico de las chicas que las de los chicos.

En relación con el análisis efectuado para comprobar las posibles diferencias entre las distintas dimensiones del AF-5 y el sexo los alumnos, podemos concluir que no se observan diferencias significativas entre la variable autoconcepto y el género.

***TABLA 6**. Correlación de Pearson controlando por sexo, tomando las calificaciones académicas y las dimensiones del AF-5*

Correlación Parcial

		Mat	LEsp	CCNN	Media Rend	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Mat	R de Pearson	—								
	valor p	—								
LEsp	R de Pearson	0.701 ***	—							
	valor p	<.001	—							
CCNN	R de Pearson	0.717 ***	0.620 ***	—						
	valor p	<.001	<.001	—						
Media Rend	R de Pearson	0.917 ***	0.850 ***	0.877 ***	—					
	valor p	<.001	<.001	<.001	—					
Académico	R de Pearson	0.251 ***	0.192 ***	0.204 ***	0.247 ***	—				
	valor p	<.001	<.001	<.001	<.001	—				
Social	R de Pearson	0.072	−0.038	−0.012	0.016	0.266 ***	—			
	valor p	0.207	0.508	0.833	0.783	<.001	—			
Emocional	R de Pearson	0.035	0.098	0.051	0.060	−0.031	0.079	—		
	valor p	0.542	0.086	0.371	0.297	0.584	0.169	—		
Familiar	R de Pearson	0.167 **	0.036	0.165 **	0.153 **	0.288 ***	0.365 ***	0.061	—	
	valor p	0.003	0.530	0.004	0.007	<.001	<.001	0.285	—	
Físico	R de Pearson	0.089	0.056	0.095	0.088	0.385 ***	0.290 ***	0.094	0.207 ***	—
	valor p	0.118	0.325	0.095	0.123	<.001	<.001	0.101	<.001	—

Nota. controlando por 'Sexo'
Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Fuente: Elaboración propia con Jamovi

Según los datos obtenidos por el análisis de correlación de Pearson podemos observar tal como se manifiesta en la Tabla 6 que se han hallado correlaciones con un alto nivel de significatividad entre sí para el rendimiento académico en las tres asignaturas y en la media de las tres calificaciones, teniendo, en todos los casos, valores para p = < .001. Así mismo, quedan evidenciadas claras relaciones entre el autoconcepto académico y las calificaciones académicas en todas las áreas estudiadas, entre el autoconcepto familiar y el rendimiento en matemáticas, ciencias naturales y con la media de todas ellas. Por último, pueden apreciarse correlaciones significativas entre las dimensiones del AF-5, académico

con el social p = < .001, con el familiar p = < .001 y con el físico p = < .001. El social con el familiar p = < .001 y con el físico p = < .001. El familiar con el físico p = < .001.

TABLA 7*. Correlación Pearson conjunto en 5º-6º, tomando las calificaciones académicas y las dimensiones del AF-5*

Correlación Parcial

		Mat	LEsp	CCNN	Media Rend	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Mat	R de Pearson	—								
	valor p	—								
LEsp	R de Pearson	0.703 ***	—							
	valor p	<.001	—							
CCNN	R de Pearson	0.723 ***	0.634 ***	—						
	valor p	<.001	<.001	—						
Media Rend	R de Pearson	0.915 ***	0.856 ***	0.881 ***	—					
	valor p	<.001	<.001	<.001	—					
Académico	R de Pearson	0.262 ***	0.216 ***	0.227 ***	0.267 ***	—				
	valor p	<.001	<.001	<.001	<.001	—				
Social	R de Pearson	0.071	−0.037	−0.007	0.016	0.257 ***	—			
	valor p	0.214	0.520	0.901	0.778	<.001	—			
Emocional	R de Pearson	0.031	0.087	0.042	0.051	−0.031	0.084	—		
	valor p	0.585	0.128	0.465	0.373	0.592	0.143	—		
Familiar	R de Pearson	0.166 **	0.031	0.156 **	0.147 **	0.296 ***	0.378 ***	0.056	—	
	valor p	0.003	0.586	0.006	0.010	<.001	<.001	0.324	—	
Físico	R de Pearson	0.096	0.073	0.115 *	0.103	0.383 ***	0.280 ***	0.100	0.224 ***	—
	valor p	0.091	0.199	0.043	0.070	<.001	<.001	0.081	<.001	—

Nota. controlando por 'Curso'
Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Fuente: Elaboración propia con Jamovi

Al analizar los resultados obtenidos a través de la correlación de Pearson entre las dimensiones del autoconcepto, el rendimiento académico en las asignaturas estudiadas, empleando como variable control el curso académico en el que están los alumnos, tenemos lo siguiente. Tal y como puede verse en la Tabla 7 se encuentran relaciones muy significativas entre las calificaciones de las tres asignaturas y de las obtenidas como media de rendimiento, siendo en todos los casos la p = < .001, independientemente del curso de los alumnos.

De la misma manera, se manifiestan relaciones con alta significatividad entre la dimensión académica del autoconcepto con los rendimientos en las tres asignaturas y en la media de ellas, siendo p = < .001. La dimensión familiar con las calificaciones en matemáticas p = .003, ciencias p = .006. físico con ciencia naturales p = .043. También se encuentran niveles de significatividad elevados entre la citada dimensión académica

con la social $p = < .001$, familiar $p = < .001$ y físico $p = < .001$. La dimensión social del autoconcepto con la familiar $p = < .001$ y físico $p = < .001$. La única dimensión de las controladas por el AF-5 en la que no se han encontrado niveles de significatividad en las relaciones con otras variables ha sido la dimensión emocional.

En el análisis de los datos relativos a la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento obtenemos como resultado más relevante la evidencia de la relación entre los alumnos que manifiestan un grado de autoconcepto académico alto o muy alto (35,5%) y unos niveles de rendimiento académico también alto o muy alto (36%), en matemáticas (34,5%), en lengua española (38,8%) y en ciencias naturales (35,8%). En las Tablas 9 y 10 puede apreciarse que entre los chicos hay un mayor porcentaje de autoconcepto académico alto-muy alto (38,5%) que entre las chicas (32,7%), mientras que entre las chicas los resultados académicos son más altos que entre los chicos.

***TABLA 8**. Resultados de Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico conjunto chicos y chicas.*

Conjunto chicos y chicas	B	MB	MA	A	B+MB	MA+A
Autoconcepto Académico Conjunto chicos/chicas	13,2	15,8	29,4	41,6	14,5	35,5
Matemáticas	14,5	16,5	46,5	22,6	15,5	34,55
Lengua Española	6,8	15,5	40	37,7	11,15	38,85
CCNN	7,4	21	30	41,6	14,2	35,8
Rend. Acad. Medio	9,6	17,6	38,8	34	13,6	36,4
Media	10,3	17,28	36,94	35,5	13,79	36,22
DT	2,80	1,82	5,91	6,43	1,33	1,32

B= Bajo; MB=Medio Bajo; MA=Medio Alto; A= Alto.
Fuente: Elaboración propia

***TABLA 9**. Resultados de Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico conjunto chicos.*

Chicos	B	MB	MA	A	B+MB	MA+A
Autoconcepto Académico	11,5	11,5	29,7	47,3	11,5	38,5
Matemáticas	14,9	25	42,6	17,6	20	30,1
Lengua Española	10,1	22,3	42,6	25	16,2	33,8
CCNN	8,1	25	36,5	30,4	16,5	33,4
Rend. Acad. Medio	11	24,1	40,5	24,4	17,5	32,4
Media	11,1	21,6	38,4	28,9	16,3	33,7
DT	2,02	4,69	4,45	9,16	2,52	2,50

B= Bajo; MB=Medio Bajo; MA=Medio Alto; A= Alto.
Fuente: Elaboración propia

***TABLA 10**. Resultados de Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico conjunto chicas.*

Chicas	B	MB	MA	A	B+MB	MA+A
Autoconcepto Académico	14,8	19,8	29	36,4	17,3	32,7
Matemáticas	14,2	8,6	50	27,2	11,4	38,6
Lengua Española	3,7	9,3	37,6	49,4	6,5	43,5
CCNN	7	17,1	24	51,9	12,0	37,9
Rend. Acad. Medio	8,2	11,7	37,2	42,9	9,95	40,0
Media	9,58	13,3	35,56	41,56	11,44	38,56
DT	3,91	4,03	8,08	8,20	3,20	3,20

B= Bajo; MB=Medio Bajo; MA=Medio Alto; A= Alto
Fuente: Elaboración propia

3. DISCUSIÓN

En el presente trabajo se pretendía, en primer lugar, realizar un análisis sobre las posibles relaciones que pudieran hallarse entre el autoconcepto de los alumnos, principalmente enfocado al análisis de la dimensión académica y, el rendimiento escolar de éstos. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación en alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria. De los resultados mostrados se dejan ver las relaciones manifestadas entre las variables analizadas. Estos resultados nos devuelven altas correlaciones entre las calificaciones de las distintas áreas académicas

analizadas (matemáticas, lengua española y ciencias naturales) así como, de cada una de ellas con la media de las tres. Lo que nos viene a decir que existe una clara vinculación entre el rendimiento escolar general, así como una cierta coherencia con la manera de evaluar en las tres áreas. Nuestros datos nos aproximan mucho a los obtenidos en el trabajo de (Herrera, Al-Lal y Mhoamed, 2017), mostrando similares niveles de relación entre los resultados académicos entre sí, como entre las dimensiones del autoconcepto y entre unos y otras.

Uno de los aspectos en los que nuestro trabajo coincide con los llevados a cabo por otros autores consiste en la necesidad de llevar a cabo intervenciones y actividades dirigidas a la mejora del autoconcepto y con ello lograr la mejora del rendimiento académico. (Agapito Romero, Calderón Callejo, Cobo Jarones y Rodríguez Rodríguez, 2013).

Queremos constatar que hemos conseguido alcanzar uno de nuestros objetivos y demostrar que, efectivamente, a mayor autoestima, autoconcepto y una correcta socialización, más altas serán las calificaciones; y, a menor autoestima, autoconcepto y una inadecuada socialización, más bajas serán las calificaciones.

Podemos concluir, que los alumnos con una mayor puntuación en el AF-5 (Tabla 8) presentan también calificaciones más altas, lo que nos indica que podemos comprobar la relación directa entre la dimensión del cuestionario (relativos al autoconcepto académico) y el rendimiento académico.

Con el presente trabajo pretendemos aportar a la comunidad científica la información que sirva para futuras investigaciones; siendo esta, una demostración de la influencia que ejerce en el rendimiento académico del alumnado los niveles altos o bajos de autoconcepto; así como, el influjo que puede deberse al sexo y edad de los alumnos. Además, pretendemos generar un clima de motivación y predisposición en el personal docente para diseñar y poner en marcha diferentes proyectos que mejoren cada ámbito de las dimensiones analizadas, y así fomentar el éxito escolar y personal de los alumnos, principalmente de aquellos más necesitados de apoyo y mejora sobre la imagen personal que tienen de sí mismos y de la disposición para sentirse capaces y progresivamente

más competentes para lograr la superación de las dificultades y barreras que se les presenten en su devenir escolar (Cayetano Albarrán, 2022).

4. CONCLUSIONES

Tras el análisis estadístico comprobamos la existencia de diferencias significativas en el rendimiento académico de dos de las tres asignaturas estudiadas, lengua española y ciencias, dependiendo del género de los alumnos y, en la tercera, matemáticas se manifiestan claras diferencias, no llegando a mostrar significatividad por muy poco. Las niñas presentan mejores resultados académicos que los chicos, como se ha dicho, en las tres áreas y en la media académica de las tres. Estos datos se ven con mayor intensidad al analizar de manera segregada los datos por curso. En el caso de los alumnos de 6.º de Primaria las diferencias son significativas para todas las asignaturas analizadas.

No hemos hallado diferencias significativas en nuestro análisis estadístico entre el sexo de los alumnos y las diferentes dimensiones del autoconcepto.

Es de destacar la correlación y su grado de significatividad entre el rendimiento académico en las tres asignaturas y en la media de las tres calificaciones, teniendo, en todos los casos, valores para $p = < .001$. Así mismo, quedan evidenciadas claras relaciones entre el autoconcepto académico y las calificaciones académicas en todas las áreas estudiadas, entre el autoconcepto familiar y el rendimiento en matemáticas, ciencias naturales y con la media de todas ellas, lo que nos lleva a concluir que viene a confirmarse, para la presente muestra, la estrecha relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento académico en un contexto diverso compuesto por alumnos de tres centros educativos diferentes rompiendo el posible temor al condicionamiento que podría tener en el rendimiento académico la utilización de datos procedentes de un solo centro, con un solo sistema de evaluación.

El análisis del estudio diferencial de la influencia de estas dos variables en función del sexo manifiesta un conjunto de datos interesantes, como que entre las chicas se produce un rendimiento académico alto o muy alto por encima de lo que correspondería en función de los datos de su

autoconcepto académico, lo que puede sugerir que las chicas pueden obtener un mejor rendimiento que el que cabría esperar debido a otros factores socio-personales aún no definidos con exactitud. Los datos obtenidos dicen que éstas estarían casi un 6% por encima del resultado esperado, según su autoconcepto, en matemáticas, un 10,8% en lengua española y un 5,25% en ciencias naturales. Lo que vendría a ser lo mismo que decir que en las chicas el autoconcepto académico no supone una limitación necesaria y determinante en su rendimiento escolar. En tanto, por el contrario, podemos decir que entre los chicos hay un cierto porcentaje de ellos que están por debajo en su rendimiento, respecto a lo que cabría esperar según su autoconcepto académico, en matemáticas un -8,4%, en lengua española un -4,1% y en ciencias un -5,1%.

Entre los chicos hay un mayor porcentaje de autoconcepto académico, en los niveles alto-muy alto (38,5%), que entre las chicas (32,7%), en ellas los resultados académicos son más altos que entre los chicos. Lo cual hace suponer que en la presente muestra las chicas con un porcentaje algo menor en el autoconcepto académico alto-muy alto, obtienen mejor rendimiento escolar alto-muy alto que los chicos, un 8,5% más en matemáticas, 9,7% en lengua española, un 4,5% en ciencias naturales y un 7,6% en el rendimiento medio de las tres asignaturas.

Queda de manifiesto la importancia que tiene el constructo concreto que de sí mismo se va formando cada alumno en relación con su marcha y aprovechamiento académico. Muchos de los alumnos que no tienen un buen desempeño coinciden con alumnos con un bajo autoconcepto personal, no siendo fácil discernir qué se debe a qué. Si el autoconcepto condiciona previamente el rendimiento académico, es justo al revés, es decir, que un negativo rendimiento perjudica a la propia manera de verse a sí mismo el alumno, o en realidad se trata de un constructo complejo que se alimenta y desarrolla a partir de la influencia mutua de múltiples factores. Esta misma situación nos lleva al convencimiento de la necesidad de seguir investigando acerca de los procesos de formación de las diferentes dimensiones del autoconcepto, así como de las mejores prácticas para los entornos escolares y familiares para propiciar un desarrollo positivo del autoconcepto de los escolares, así como de la manera en la

que se podría contribuir a su mejora y reconstrucción en el caso de los alumnos con autoconcepto dañado.

Uno de los objetivos de nuestro grupo de investigación es profundizar en los procesos, hábitos y buenas prácticas didáctico-relacionales que apoyan los procesos de construcción positiva de las diferentes dimensiones del autoconcepto, especialmente del autoconcepto académico, de cara a poder sistematizar un elenco de propuestas dirigidas a los docentes y encaminadas a enriquecer y mejorar la construcción positiva del autoconcepto de los alumnos, especialmente de aquellos que presentan algún tipo de dificultad para llevan a cabo los procesos de aprendizaje y relación social en el ámbito escolar.

5. REFERENCIAS

Ackerman, P. L. (2003). Cognitive ability and non-ability trait determinants of expertise. *Educational Researcher, 32*, 15-20.

Agapito Romero, M., Calderón Callejo, A., Cobo Jarones, B., y Rodríguez Rodríguez, L. (2013). Relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes. *Reidocrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 2*, 181-187.

Amezcua Membrilla, J., Pichardo Martínez, M. y Fernández del Prado, E. (1999). El autoconcepto como variable predictiva del rendimiento académico. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*(12), 97-112.

Cayetano Albarrán, P. (2022). Influencia de la autoestima, el autoconcepto y la socialización en el rendimiento académico en adolescentes. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez, y A. Martín-Padilla, *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (págs. 970-978). Octaedro.

Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology, 10*, 251-267.

Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.

García, F. y Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5. Manual AF-5.* TEA.

González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar sus implicaciones en al motivación y en la autorregulación del aprendizaje.* EUNSA.

Goñi, E. y Madariaga, J. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad.* Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Herrera, L., Al-Lal, M. y Mhoamed, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *INFAD Revista de Psicología, 1*(2), 315- 326. Recuperado el 3 de Abril de 2022

Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*(5), 505-528.

Marsh, H. W. y Martin, A. J. (Febrero de 2010). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psycologhy*(81), 59-77. Recuperado el 3 de abril de 2022

Martínez, I. y García, J. (2007). Impact of parenting styles on adolescents self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*(10), 338-348.

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Cecchini, J. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de psicología del deporte, 13*(1), 71-82.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.

EMPATÍA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

FERNANDO CANDÓN RÍOS
Universidad de Jaén

SUSANA GÓMEZ REDONDO
Universidad de Valladolid

ANA B. MARTÍNEZ-PIERNAS
Universidad de Jaén

ALBERTO QUÍLEZ ROBRES
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El interés por la atención a la diversidad ha ido en aumento con la aparición de diferentes políticas internacionales para garantizar el acceso a la educación de todas las personas. Hasta el momento, y por distintas razones, se ha observado cierta discriminación por falta de recursos para atender esas necesidades especiales de ciertos colectivos. En este contexto la percepción de los estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria sobre la atención a la diversidad y su predisposición a la empatía es fundamental por ser llamados a ser los futuros formadores de la población española no solo en conocimientos sino también en valores (Miranda et al., 2018). La educación es un derecho, tal como señala la UNESCO, no un privilegio y se considera que es la forma de dar respuesta a la diversidad de necesidades que aparecen en los educandos. Por ello recomienda esforzarse para lograr una educación de calidad adaptándola a los intereses y necesidades de todos los discentes (Martínez Usarralde, 2021). Es necesario que los futuros maestros conozcan las necesidades de todo el alumnado y que generen sensibilidad (empatía) hacia esta cuestión. La finalidad es la de conseguir una educación

inclusiva que fomente el desarrollo integral de los educandos (Coll, 2016) ya que, tal como señalan Palacios Rizzo et al. (2007), la diversidad humana hace necesario proporcionar los mismos derechos y valores a todas las personas.

No obstante, conviene acotar lo que se entiende por diversidad ya que el concepto puede ser muy amplio. En principio la diversidad viene dada por diferencias en factores físicos, culturales, personales, etc., pero también se genera por la desigualdad que se manifiesta sobre todo en aspectos económicos, culturales o sociales, de tal manera que se generan colectivos diferentes en función de todos estos factores (Ramos Calderón, 2012). Por lo tanto, términos, como sexo, edad, lengua, clase social, religión, etnia, ideología, intereses, motivaciones, habilidades, discapacidad, etc. señalan la gran diversidad de la población que de igual manera se plasma dentro del ámbito educativo (Alonso et al., 2008).

En cualquier caso, la atención a la diversidad se puede entender desde distintos puntos de vista o enfoques. En un primer momento la inclusión se conceptualizó como un proceso de enseñanza para personas consideradas especiales (Quiroz et al., 2018). Esto se contempla en la declaración de los Derechos Humanos (1948) donde el derecho a la educación y la atención especializada contribuye a promover los derechos de todas las personas (Ramírez, 2021). Partiendo de la base, según la Unesco, de que la educación inclusiva es un proceso que aborda y responde a la diversidad de las necesidades de los discentes, de lo que se trata es de alcanzar la igualdad de oportunidades mediante una educación solidaria, participativa y personalizada con novedades metodológicas de atención a la diversidad (Sánchez-Teruel y Robles Bello, 2013). Por lo tanto, no se trata solo de realizar una inclusión de personas con necesidades especiales de carácter funcional, si no que, en un segundo momento hay que contemplar la multiculturalidad e interculturalidad en las aulas. Por lo tanto, se considera relevante investigar las actitudes de los futuros profesionales de la educación hacia la diversidad, debido al aumento de la multiculturalidad y a la necesidad de integrar a las personas que de una manera u otra presentan dificultades educativas. El estudio sobre esas actitudes ofrece información sobre su influencia en la interacción e integración en el ámbito educativo (Alonso et al., 2008). Se puede

considerar la existencia de tres dimensiones sobre las que evaluar la existencia de perspectiva de la atención a la diversidad, ya que en cualquier caso la percepción, las creencias y las actitudes influyen en el concepto general de diversidad e inclusión. En primer lugar, la existencia de políticas inclusivas referidas a la existencia de planes o programas en el centro escolar acompañados de normativas que apoyen las prácticas inclusivas de los diferentes (Booth & Ainscow, 2015). En segundo lugar, la existencia de una cultura inclusiva que ponga en práctica valores como la igualdad, la participación, el respeto, la confianza, etc. (López, 2011). Por último, la existencia de prácticas inclusivas que no son otra cosa que la plasmación de esa política y cultura inclusiva que promueve la participación activa de todo el alumnado, que lucha contra la desigualdad y, que ve en la diversidad una fortaleza en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez-Rebolledo et al., 2019).

Una de las variables que puede proporcionar información sobre la predisposición a la atención a la diversidad es la empatía que se puede definir como la capacidad que la persona tiene para comprender y compartir las emociones de los demás en un contexto relacional y prosocial (Íñiguez-Berrozpe et al., 2020). Algunos estudios señalan que la empatía es mayor en aquellos sujetos que presentan un alto compromiso de cooperación (Glassman, 2000). Por otro lado, las mujeres muestran un grado mayor de empatía que los hombres (Howard et al., 2018) ya que manifiestan un espíritu cooperativo alto ante la adversidad (Kim & Zakour, 2017; Zakour & Gillespie, 2012). En definitiva, este constructo genera bienestar psicológico y un buen ambiente de convivencia lo que se traduce en un efecto positivo tanto en la persona que la posee como en la que es objeto de ella (Siedlecki et al., 2014; Vargas Murga, 2014; Welton-Michell et al., 2016).

Dentro del contexto educativo la empatía permite compartir los sentimientos de los demás. Es una comunicación de carácter emotivo que muestra el poder de conexión y respuesta adecuada a las necesidades del otro y que forma parte de las habilidades sociales. A través de ella se pueden demoler los muros que suponen los prejuicios, dejar de lado las actitudes discriminatorias y así fortalecer la creación de una red de apoyo que favorezca el bienestar emocional (Unicef, 2019). Se trata de

una acción primordial ante la diversidad, pero muy poco entrenada en la sociedad actual e incluso en numerosas ocasiones se confunde con una actitud de comprensión y respeto. En este sentido, se puede hablar de empatía social que hace referencia al respeto a las diferencias, a la desigualdad y a la diversidad en todos sus ámbitos. Para ello es necesario aplicar la capacidad de comprensión y respeto que mejora las relaciones sociales y que fomenta una verdadera inclusión (López et al., 2014). Este constructo se puede estudiar contemplando cuatro aspectos como son: la toma de perspectiva (habilidad de comprensión del punto psicológico de los otros, relacionada con la autoestima y la función interpersonal); la fantasía (transponer de forma imaginativa los sentimientos y acciones de la ficción y relacionada con la emotividad); la preocupación empática (preocupación por los otros, compasión); y el malestar personal (sentimientos dirigidos al entorno interpersonal que se relaciona con baja autoestima) (Davis, 1983). Por lo tanto, la empatía se relaciona con la autoestima, la activación emocional, la competencia social y con un cierto grado de sensibilidad hacia los demás (Pérez-Albéniz et al., 2003).

De todo lo expuesto hasta ahora se infiere que los docentes además de tener como misión enseñar conocimientos curriculares, deben ir más allá y contribuir al desarrollo no solo de la inteligencia general, sino también de la inteligencia emocional en sus componentes de competencias y habilidades que conlleva reconocer los sentimientos propios y los de los demás. De tal manera que se practique una formación integral, de desarrollo pleno, potenciando todas las habilidades que marcaran la diferencia en el futuro, ya que es la forma de promover mentes abiertas, alejadas de los prejuicios, para crear un ambiente integrador e inclusivo (Unicef, 2019).

Por todo ello el presente estudio trata de analizar la actitud de los universitarios del Grado de Educación Primaria hacia la atención a la diversidad y su predisposición a la empatía, así como la relación y comportamiento de las diferentes dimensiones de la empatía y la atención a la diversidad.

2. OBJETIVO

El objetivo principal es medir la relación entre empatía y percepción de atención a la diversidad en estudiantes del grado de Educación Primaria y conocer el comportamiento de las dimensiones de la empatía en dicha relación.

3. METODOLOGÍA

En este apartado se detalla la metodología, selección de participantes, procedimiento y los instrumentos de medida empleados para realizar el estudio.

Se plantea una investigación descriptiva y correlacional. La muestra se compone de 100 alumnos del grado de Educación Primaria de las Universidades de Valladolid (Campus de Soria) y Universidad de Zaragoza (Huesca). La selección se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia. Una vez establecido el objetivo y el método de este estudio se procedió al envió de los cuestionarios que fueron cumplimentados online (Google Drive), pero sin informar de los datos personales. Con las respuestas recogidas se elaboró la base de datos de esta investigación. Los instrumentos aplicados son:

Para medir la percepción sobre la atención a la diversidad se ha utilizado el cuestionario "Percepción de la inclusión educativa en nivel superior" de Álvarez-Rebolledo et al. (2019), constituido por 36 ítems de escala Likert con cuatro opciones de respuesta (1 = de acuerdo; 4 = necesito más información). A la hora de calcular los valores se realiza a la inversa, es decir quien contesta necesito más información recibe un 1 de puntuación. Las preguntas estaban agrupadas en tres dimensiones: políticas inclusivas (por ejemplo, considero que tengo acceso a la información de los programas de inclusión de mí universidad), culturas inclusivas (por ejemplo, considero que en general los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa) y prácticas inclusivas (por ejemplo, considero que no discrimino a compañeros con discapacidad en las actividades dentro del aula) y a su vez cada dimensión presentaba dos categorías que constaban de 6 ítems cada una. El cuestionario se cumplimenta en 15 minutos. El índice de confiabilidad es de .898 según Alfa de Cronbach.

Para la empatía se utilizó el instrumento en versión española del Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980, 1983 en Pérez Albéniz et al., 2003) que mide dicha variable (disposición para captar los sentimientos de los demás) mediante cuatro dimensiones independientes: toma de perspectiva (PT, tendencia a adoptar la perspectiva de la otra persona), Fantasía (FS, tendencia a identificarse con personajes ficticios), Preocupación empática (EC, tendencia a experimentar compasión) y Malestar personal (PD, manifestaciones de ansiedad e incomodidad ante experiencias negativas de otros). El cuestionario presenta 28 ítems (siete por cada dimensión) de escala tipo Likert, con opción de respuesta de 0 (no me describe en absoluto) a 4 (me describe totalmente) (por ejemplo, para PT, trato de comprender la posición de cada uno antes de decidir; por ejemplo, para FS, realmente me involucro con los personajes de una novela; por ejemplo, para EC, me conmueven bastante las cosas que veo que suceden; y por ejemplo para PD, tiendo a perder el control durante las emergencias). Los coeficientes de fiabilidad de la versión española son levemente inferiores a la original (entre .70 a .80 Alfa de Cronbach).

4. RESULTADOS

De los datos descriptivos demográficos recogidos el 69% de los participantes corresponde al sexo femenino y el 31% al sexo masculino. Las edades estaban comprendidas entre los 18 y los 25 años con una media de edad de 20,83 años (Tabla 1). Para evaluar la relación entre empatía y percepción de atención a la diversidad en los estudiantes universitarios, en primer lugar, se colectaron las respuestas obtenidas de cada uno de los participantes. Además, se sumaron las puntuaciones de las respuestas obtenidas para las subáreas que engloban los bloques de empatía y atención a la diversidad. De tal forma, la empatía quedó representada por el total y por las dimensiones de toma de perspectiva (PT), fantasía (FS), preocupación empática (EC) y malestar personal (PD); mientras que la perspectiva de la atención a la diversidad se identificó por la suma de las preguntas englobadas en la clasificación PER del cuestionario. Una vez obtenidas las puntuaciones para cada bloque de preguntas, se realizó un análisis estadístico descriptivo de cada una de las

dimensiones. De los resultados obtenidos en cuanto a la percepción de la atención a la diversidad, donde la puntuación máxima sería de 144 puntos y la mínima de 36 puntos, se ha obtenido una media de 131,74 puntos lo que indica que más del 90% de los educandos muestran alta percepción en la atención a la diversidad. En cuanto a las dimensiones que conforman la empatía, donde la puntuación máxima que se podía obtener era 28 y la mínima 0, se oscila entre el 55,39 % de alumnado con valores elevados en toma de perspectiva (PT 15,51) y el 25,53% en el malestar personal (PD 7,15), proporcionando valores intermedios en Fantasía (FS 13,24) y Preocupación empática (EC 9,72). Por lo tanto, la toma de perspectiva seguida por la fantasía (47,28%) son las dimensiones que contribuyen a generar empatía en la población objeto de estudio (Tabla 1).

***TABLA 1**. Estadísticos descriptivos*

	N	Mín.	Max.	Media	Desviación Estandar
Edad	100	18	25	20,83	
Dígitos PER	100	36	144	131,74	21,586
Dígitos PT	100	0	28	15,51	3,619
Dígitos FS	100	0	28	13,24	4,594
Dígitos EC	100	0	28	9,72	4,192
Dígitos PD	100	0	28	7,15	4,388

*PER (percepción de atención a la diversidad. PT (toma de perspectiva). FS (fantasía).EC (preocupación empática). PD (malestar personal).

Fuente: elaboración propia

Posterior se efectuó un análisis de correlación (Pearson) para cada una de las dimensiones que conforman la empatía, en el que se cuantifican la intensidad de la relación lineal entre dos variables. Los resultados del cálculo de correlación se pueden observar en la Tabla 2. De este modo se encuentra que el total de empatía presenta una relación significativa con la percepción de la atención a la diversidad (PER) (r=0.238, p=0.001). Pero también con todos los componentes de la misma, ocupando el primer lugar la Fantasía (FS) (r=0.769, p=0.001) y el último lugar el Malestar personal (PD) (r=0.479, p=0.001) siendo de 0.725 para

la Preocupación empática (EC) y de 0.614 para la Toma de perspectiva (PT). Por otro lado, en el Malestar personal (PD) no se observa significancia con ninguna de las otras dimensiones obteniendo un valor negativo con relación a la toma de perspectiva (PT) lo que indica que a mayor malestar personal (PD) menor será la toma de perspectiva (PT). Además, solo la dimensión de toma de perspectiva (PT) correlaciona de manera significativa con la percepción de la atención a la diversidad (r=0.283, p=0.001) con un valor ligeramente superior al que mostraba el total de empatía (Tabla 2). Este último resultado hay que destacarlo ya que es la dimensión que ocupa el tercer lugar en su relación con la empatía y por el contrario es la única que presenta relación con la Percepción de atención a la diversidad (PER).

TABLA 2. *Correlaciones entre las subescalas del IRI y la percepción de la atención a la diversidad (PER)*

	PT	FS	EPC.	PD	Total Empatía	PER
1. Toma de perspectiva (PT)	-	-	-	-	-	-
2. Fantasía (FS)	0.426***	-	-	-	-	-
3. Preocupación empática (EC)	0.327***	0.422***	-	-	-	-
4.Malestar personal (PD)	-0.060	0.106	0.132	-	-	-
5.Total empatía	0.614***	0,769***	0.725***	0.479***	-	-
6.Percepción de atención a la diversidad (PER)	0,283***	0.146	0.190	0.025	0.238***	-

*El modelo de regresión es significativo al nivel 0.05.
**El modelo de regresión es significativo al nivel 0.01.
***El modelo de regresión es significativo al nivel 0.001.
Fuente: elaboración propia

A la vista de estos resultados se ha considerado necesario realizar una prueba de regresión múltiple con pasos hacia delante que permitan identificar que dimensión de la empatía explica en mayor medida esta relación. Los resultados del análisis de regresión generan 4 modelos. El

primer modelo formado solamente por la dimensión de toma de perspectiva explica el 8% de la relación de la empatía con la perspectiva de la atención a la diversidad. Mientras que el modelo 2 (toma de perspectiva más la fantasía), el modelo 3 (que añade a las otras dos la preocupación empática) y el cuatro formado por las cuatro dimensiones de la empatía presentan un valor predictor del 9,1%, pero es este último modelo es el que presenta mayor significatividad (Tabla 3). Por lo tanto, y a pesar de que la toma de perspectiva es la única dimensión que se relaciona de forma directa y significativa con la percepción de la atención a la diversidad, son las cuatro dimensiones de la empatía juntas las que muestran un mayor efecto predictor con la percepción de la atención a la diversidad. Este hecho ya venía señalado por la relación significativa de la empatía con todas sus dimensiones con valores de alta significatividad.

***TABLA 3**. Análisis de regresión de la percepción de la atención a la diversidad según las dimensiones de la empatía.*

Modelo	Variable	R^2	B	SE	β	t	p
1	PT**	0.080	1.686	0.578	0.283	2.917	0,004
2	PT* EC	0.091	1.473 0.561	0.611 0.528	0.247 0.109	2.410 1.064	0.018 0.290
3	PT* EC PD	0.091	1.491 0.539 0.127	0.618 0.537 0.486	0.250 0.105 0.026	2.413 1.004 0.261	0.018 0.318 0.794
4	PT** FS EC PD	0.091	1.512 -0.050 0.555 0.131	0.661 0.541 0.569 0.491	0.253 -0.011 0.108 0.027	2.285 -0.092 0.977 0.268	0.025 0.927 0.331 0.789

*El modelo de regresión es significativo al nivel 0.05.
**El modelo de regresión es significativo al nivel 0.01.
Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El objeto de estudio del presente trabajo tiene como finalidad conocer la relación entre la percepción de la atención a la diversidad y la empatía en el alumnado del Grado de Educación Primaria, así como encontrar la

dimensión de la empatía con mayor poder predictivo. Los resultados muestran que más del 90% de los participantes son conscientes de la necesidad de la atención a la diversidad en las aulas. No obstante, este tanto por ciento disminuye en cuanto al desarrollo de su empatía hasta el 25% para la dimensión de malestar personal. De los datos obtenidos se infiere la relación entre la percepción de la atención a la diversidad y la empatía de manera significativa.

Sin embargo, cuando el estudio se circunscribe a las diferentes dimensiones de esta variable, es la toma de perspectiva la única que muestra una relación significativa con la percepción de la atención a la diversidad. De tal modo, que esta dimensión es la que explica en mayor medida la relación entre la empatía y la perspectiva de la atención a la diversidad. Precisamente esto queda corroborado cuando al generar modelos explicativos el 9,1% de la percepción de la atención a la diversidad viene dada por el modelo que incluye las cuatro dimensiones donde la dimensión de toma de perspectiva es la de mayor significancia. Es decir, el factor de carácter cognitivo, la tendencia a adoptar la perspectiva o punto de vista de la otra persona es el elemento más relevante. No obstante, hay que señalar que a pesar de que la empatía se relaciona de forma significativa con todas sus dimensiones, estas no lo hacen con el malestar personal (PD). Es más, la existencia de la dimensión malestar personal se relaciona de manera inversa con la toma de perspectiva (PT), de tal manera que, esos sentimientos subjetivos orientados hacia uno mismo que generan ansiedad e inquietud merman la capacidad de favorecer la aparición de un punto de vista psicológico de ponerse en el lugar de los demás.

De manera consistente estudios previos ya señalaban una valoración positiva de la atención a la diversidad, pero con una amplia posibilidad de mejora, y además existían diferencias significativas entre una valoración global y la descomposición en factores actitudinales. Destacaban las condiciones favorables hacia la percepción de la atención a la diversidad, pero todavía se encontraban aspectos negativos que se ponían en evidencia en la utilización del lenguaje (Miranda et al., 2018). También indicaban diferencias de percepción en función del sexo, la edad y los estudios cursados (Álvarez-Rebolledo et al., 2019). Así como, la

existencia de diferentes actitudes ante la diversidad en función de si los universitarios cursaban estudios del área de Humanidades y Educación (más positivas) o de otras áreas (Alonso et al., 2008). En lo que existe cierto consenso es en el papel relevante que la percepción, las actitudes y las representaciones sociales poseen a la hora de percibir y valorar la inclusión y la diversidad en las aulas (López, 2011). Para conocer la percepción de la atención a la diversidad diferentes estudios han investigado sobre aspectos como las políticas escolares, la cultura educativa inclusiva, la eliminación de barreras para el aprendizaje y de las barreras sociales. Su finalidad ha sido comprender en su totalidad la complejidad de este tema (Booth & Ainscow, 2015). Este interés se ha dado en diferentes niveles educativos y en países tan dispares como puede ser México, España, Rumania, India o Australia. Todo ello en el marco de conceptualización que entiende que la diversidad y las diferencias son motor de enriquecimiento de una sociedad donde el derecho a la educación debe ser universal (Álvarez-Rebolledo et al., 2019).

No obstante, Cruz (2016) concluía que los universitarios muestran una percepción positiva sobre la inclusión y la atención a la diversidad, sobre todo en temas relacionados con la supresión de barreras arquitectónicas, discursos institucionales, prácticas educativas, etc. En otras ocasiones, las investigaciones señalan posiciones contrapuestas provocadas por el miedo de los docentes a no poder alcanzar las expectativas creadas, pero por otro lado se perciben como los agentes responsables de la sensibilización de sus estudiantes hacia la integración e inclusión en el aula (Tovar Puentes, 2015). Los docentes se enfrentan al gran reto de alcanzar una educación de calidad, así como de conseguir el éxito académico de aquellos que presentan algún tipo de necesidad especial, se convierten en acompañantes en el aprendizaje de la vida (Frumos, 2018). En este sentido los estudiantes universitarios, y de manera especial aquellos que cursan estudios de Grado de Magisterio, deben recibir formación sobre inclusión y atención a la diversidad para convertirse en verdaderos agentes de cambio y, por lo tanto, deben desarrollar una cierta sensibilidad y empatía hacia estas cuestiones (Rodríguez et al., 2016).

La relevancia de la empatía viene dada por su utilidad al informar sobre la disposición del estudiantado para captar los sentimientos de los demás

y de cómo les afecta esto. Algunas investigaciones como la de Quílez-Robres et al. (2021) encontraron que el nivel de empatía se relacionaba tanto con la edad como con el sexo y Haut et al. (2019) matizaba que el nivel educativo predecía el grado de empatía. Esta variable explica una generación de respuesta en función del estado afectivo de tal manera que, si se constata que el sexo mayoritario de los estudiantes de Grado en Magisterio es el femenino, también corresponderá mayor empatía que se relacionará con una mayor percepción de la atención a la diversidad. Dentro de las dimensiones de la empatía ha destacado la toma de perspectiva que además de ser una herramienta de comprender sentimientos también es entender la forma de pensar de los demás sin juzgarlos y no necesariamente estar de acuerdo con ellos. Entender y respetar los sentimientos, huir de la indiferencia, actuar adecuadamente ante las propias emociones y las de los demás, reaccionar teniendo en cuenta las necesidades de los otros, y esforzarse por entender actitudes y circunstancias de los demás son los elementos que configuran el nivel de empatía de la persona (Unicef, 2019). Tomar perspectiva ayuda a comprender actitudes, necesidades y circunstancias y contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y a aceptar las diferencias. La relación entre la empatía y la perspectiva de la atención a la diversidad ha sido estudiada por Lozano y Etxebarria (2007) quienes encontraron que aquellos que obtenían mayores puntuaciones en empatía y autoestima se mostraban más perceptivos con la atención a la diversidad. Otros investigadores ponen de relieve a la empatía como predictor de la conducta prosocial e inhibidora de la agresividad (Mestre et al., 2004; Sánchez-Queija et al., 2006). Además, los resultados de Esteban-Guitart et al. (2012) mostraron que los estudiantes con puntuaciones altas en empatía eran también más tolerantes y las chicas presentaban puntuaciones superiores a los chicos tanto en empatía como en tolerancia. En esta investigación las dimensiones de la empatía correlacionaban significativamente entre ellas y con la tolerancia a la diversidad. No obstante, la mayor significatividad venía dada por la dimensión de toma de perspectiva. Todo ello de manera consistente con los resultados del presente trabajo.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, las investigaciones llevadas a cabo infieren como relevante el establecimiento de relaciones interpersonales de los discentes para el proceso de integración e inclusión. Además, se destaca los esfuerzos realizados en niveles básicos de educación, pero no así en los niveles universitarios (Alonso et al., 2008). También se vincula la atención a la diversidad y la inclusión educativa a las políticas establecidas (cómo se gestiona), a la cultura imperante (valores y creencias) y a las prácticas en las aulas (qué y cómo se enseña y se aprende) (Booth & Ainscow, 2015). Por otro lado, las relaciones entre el profesorado y los alumnos se deben llevar a cabo en un contexto de oportunidad y participación que ayude a erradicar las desigualdades y diferencias de tal manera que se fortalezca el aprendizaje de todos para todos (López, 2011). En ese sentido se ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar la empatía para mejorar el clima social de las aulas. Esta variable es una capacidad del ser humano que puede ayudar a realizar un cambio de mirada (toma de perspectiva). Es decir, es un primer paso que lleve a garantizar una educación equitativa y de calidad que incluya a todo el alumnado sin excepción. En 1993 la OMS ya consideró a la empatía como una de las diez habilidades necesarias para la vida. Junto a ella relacionaban a la comunicación asertiva, la solución de conflictos, el manejo de emociones, la creatividad o el pensamiento crítico. Todas ellas eran consideradas como indispensables para llevar una vida saludable generadora de bienestar que propicie el desarrollo integral de la persona (Montoya y Muñoz, 2009).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores han contribuido de igual forma en la realización de la presente investigación. ABMP agradece al Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020) y al Fondo Social Europeo por la financiación de su ayuda posdoctoral (DOC_01319).

8. REFERENCIAS

Alonso, M. J., Navarro, R. y Vicente, L. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. Presentado en las XIII Jornadas de Fomento de la Investigación, Universitat Jaume I. https://core.ac.uk/download/pdf/61425941.pdf

Álvarez-Rebolledo, A. M., Santos Carreto, M. G., y Barrios González, É. E. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario "Percepción de la inclusión educativa en nivel superior". Sinéctica, 53, 1-21. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-009

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. FUHEM/OEI.

Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J.M. Vilata (Dr). Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015, (pp.45-49). Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.

Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 23, 1-23. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i23.2172

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality and Social Psychology, 44(1), 113-126. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113

Davis, M. H. (1980). Interpersonal Reactivity Index (IRI) [Database record]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t01093-000

Esteban-Guitart, M., Rivas, M. J. y Pérez, M. R. (2012). Empatia y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. Universitas Psychologica, 11(2), 415-426. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000200006

Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 10(4), 118-135. https://doi.org/10.18662/rrem/77

Glassman, M. (2000). Mutual aid theory and human development: Sociability as primary. Journal for the Theory of Social Behaviour, 30(4), 391-412. https://doi.org/10.1111/1468-5914.0013

Haut, K. M., Dodell-Feder, D., Guty, E., Nahum, M., & Hooker, C. I. (2019). Change in objective measure of empathic accuracy following social cognitive training. Frontiers in Psychiatry, 10, 894. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00894.

Howard, A., Agllias, K., Bevis, M. & Blakemore, T. (2018). How social isolation affects disaster preparedness and response in Australia: Implications for social work. Australian Social Work, 71(4), 392-404. https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1487461

Íñiguez-Berrozpe, T., Lozano-Blasco, R., Quílez-Robres, A., y Cortés Pascual, A. (2020). Universitarios y Confinamiento. Factores Socio-personales que Influyen en sus Niveles de Ansiedad y Empatía. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3), 301–316. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.016

Kim, H. & Zakour, M. (2017). Disaster preparedness among older adults: Social support, community participation, and demographic characteristics. Journal of Social Service Research, 43(4), 498-509. https://doi.org/10.1080/01488376.2017.1321081

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Innovación Educativa, 21, 37-54. http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23.

López, M. B., Arán Filippetti, V., y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. Avances en psicología latinoamericana, 32(1), 37-51. https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03

Lozano, A. M. y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. Infancia y Aprendizaje, 30(1), 109-129. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000106&pid=S1657-92672010000200006000014&Ing=en

Martínez Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación, 94(1), 93-115. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/205143

Mestre, M. V., Frías, M. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del interpersonal Reactivity Index. Psicothema, 16(2), 255-260. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=00108&pid=S1657-92672012000200006000015&Ing=en

Miranda, M., Burguera, J. y Peña, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29(2), 71-86. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/191903

Montoya, I. y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. Compartim. Revista de Formació del Profesorat, 4, 1-5. http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf

Palacios Rizzo, A., y Romañach Cabrero, J. (2007). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Diversitas Ediciones.

Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. P., y Torres, E. (2003). Adaptación de interpersonal reactivity index (IRI) al español. Psicothema, 15(2), 267-272. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8118

Quílez-Robres, A., Lozano-Blasco, R., Íñiguez-Berrozpe, T., & Cortés-Pascual, A. (2021). Social, family, and educational impacts on anxiety and cognitive empathy derived from the COVID-19: Study on families with children. Frontiers in Psychology, 12, 562800. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.562800

Quiroz, F., de La Cuba, L., Ticona, L., Mamani, D. y Prado, H. (2018). Comentario: una breve historia del autismo. Revista de Psicología, 8(2), 127-133. https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/138

Ramírez, E. (2021). Los Derechos de las Niñas y Niños. Revista Derecho & Opinión Ciudadana, Instituto de Investigaciones Parlamentarias, Congreso del Estado de Sinaloa, 5(9), 153-179. http://iip.congresosinaloa.gob.mx/Rev_IIP/rev/009/006.pdf

Ramos Calderón, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 34(1), 76-96. https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545090006.pdf

Rodríguez, I. M., Núñez, A. Bulla, J. y Lozano, A. (2016). Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios: Revista Horizontes Pedagógicos, 18(2), 86-93. https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/18207/905

Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. Revista de Psicología Social, 21(3), 259-271. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000114&pid=S1657-92672012000200006000018&Ing=en

Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24(2), 24-36. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf

Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S. & Jeswani, S. (2014). The relationship between social support and subjective well-being across age. Social Indicators Research, 117(2), 561-576. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0361-4

Tovar Puentes, K. (2015). Aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual. Revista de investigación, 39(86), 221-235. http://ve.scielo.org/pdf/ri/v39n86/art11.pdf

Unicef (2019). Una guía para promover la empatía y la inclusión. Santillana, S.A. https://www.unicef.org/ecuador/media/3886/file/Ecuador_guia_inclusion_empatia.pdf.pdf

Vargas Murga, H. (2014). Tipo de familia y ansiedad y depresión. Revista Médica Herediana, 25(2), 57-59. https://doi.org/10.20453/rmh.2014.245

Welton-Mitchell, C., James, L. & Awale, R. (2016). Nepal 2015 earthquake: A rapid assessment of cultural, psychological and social factors with implications for recovery and disaster preparedness. International Journal of Mass Emergencies y Disasters, 34(3), 399-418. https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/SAR/nepal/PDNA%20Volume%20A%20Final.pdf

Zakour, M. & Gillespie, D. (2012). Community disaster vulnerability: Theory, research, and practice. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5737-4

SECCIÓN V

EL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES Y LA POTENCIACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES COMO FUENTE DE APRENDIZAJE

LA MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE AULAS CONVENCIONALES Y DIVERSIFICADAS

LORETO LAÍN-PÉREZ
Universidad Católica de Ávila (UCAV)
DAVID SANZ-BAS
Universidad Católica de Ávila (UCAV)

1. INTRODUCCIÓN

La educación en España ha evolucionado desde su origen hacia un modelo cada vez más preocupado por la atención a la diversidad. Los inicios para la educación especial no han sido sencillos ya que no se trataba de forma específica, en cambio el sistema educativo actual se basa en una educación común para todos y debe favorecer la igualdad de oportunidades.

Dentro de la educación especial nos encontramos con dos tipologías de alumnos, por un lado, alumnos que por sus características pueden asistir a centros convencionales y por otro, alumnos que debido a sus características deben acudir a centros de atención específica.

Las últimas leyes de educación establecen los Programas de Diversificación Curricular (PDC) de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) (1990), la LOE (Ley Orgánica de Educación) (2006) y la LOMLOE (Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación) (2020) o los Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) (2013) para aquellos alumnos que se encuentran en una situación que, a priori, no es favorable para continuar sus estudios. Estos programas son el destino de alumnos con necesidades educativas especiales diagnosticadas (alumnos con Trastorno del Espectro Autista, por

ejemplo) y también para alumnos que van con cierto retraso o que tienen dificultades para seguir el ritmo normal de las clases convencionales (Martínez, 2009; Peñalva y Sotes, 2009; Martínez-Abellán et al., 2010; Gallego et al., 2011; Coll y Martín, 2021).

La atención a la diversidad se apoya en la actualidad en la educación inclusiva, cuyo objetivo principal es prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad (Arnaiz, 2009; Leiva, 2011; Valcarce, 2011).

El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos dice que "Toda persona tiene derecho a la educación" (Naciones Unidas, 2015)

Partiendo de esta afirmación Muntaner (2000), en la que hace una reflexión que debe considerarse un importante punto de partida para este estudio,

> La educación debe tener capacidad para educar a todos y no debe ni puede dirigirse solo a unos pocos. La igualdad de oportunidades en la educación no significa que todos deban aprender lo mismo a la vez, significa que todos tienen las mismas oportunidades para aprender y no se clasifica ni a los alumnos ni a los currículums por categorías (p.4).

La realidad obliga a la escuela y a la educación a replantearse sus principios y prácticas que se han tenido en cuenta y han sido utilizadas tradicionalmente. Deben modificarse las estrategias que han dominado la educación a lo largo del tiempo para hacer posibles nuevos planteamientos que nos permitan alcanzar los objetivos de igualdad y formación de la nueva Escuela de la Diversidad. Esta se fundamenta en la idea de adaptar la escuela a las necesidades de los alumnos y no a la inversa según nos afirma (Muntaner, 2000; Salvador, 2013; Río et al., 2014).

Se puede hablar de que en la realidad nos encontramos con dos tipos de enfoques a la hora de hablar de prácticas inclusivas. Por un lado, se tiene un enfoque exclusivo, donde los centros, por la razón que consideren, dan como respuesta educativa a la atención a la diversidad la derivación de los alumnos a centros o aulas diferenciadas, en las que pueden ser atendidos de una forma diferente o especial (modificando objetivos,

recursos, etc.). En este enfoque se encontrarán alumnos que no están incluidos en la realidad del sistema educativo, sino que se han buscado alternativas para su educación. El segundo enfoque es el de integración, este está recogido, por primera vez en la LOGSE (1990), y pretende la integración de los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales en los centros y aulas convencionales, realizando una adaptación curricular que les facilite alcanzar los objetivos educativos, pero evitando la atención en aulas diferenciadas (García et al., 2009; Puente, 2009).

El autismo como enfermedad, se podría decir que no existe, ya que no tiene unos marcadores biológicos específicos ni una fisiología que lo explique. Aceptamos porque el autismo está formado por unos síntomas que derivan de una disfunción del sistema nervioso central (Rodríguez-Barrionuevo y Rodríguez-Vives, 2002; Chile, 2010).

El término Autismo ha tenido diferentes definiciones, en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales se puede ver que la evolución de este a lo largo de sus ediciones, en la primera edición de 1952 y en la segunda de 1968 el autismo era considerado como un síntoma de Esquizofrenia, en la siguiente publicación, el DSM-III en 1980 empezó a hablar de Autismo Infantil y el DSM-III-R lo incluyó como Trastorno Autista en 1987. El DSM-IV incluye al autismo como parte de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) junto al Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y TGD no especificado. Es ya en el DSM cuando aparece el término de Trastorno del Espectro Autista y excluyendo de esta definición al Síndrome de Rett. (Howling, 2013; Autismo Madrid, 2015)

Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) presentan una serie de alteraciones en los desarrollos tanto social como comunicativo y cognitivo en aquellos que los padecen, estas alteraciones se producen desde los primeros años de su infancia y continúan a lo largo de toda su vida. El grado de afección y la forma puede variar mucho de un caso a otro, y depende de variables como la edad o la capacidad intelectual (de los Reyes et al., 2007).

Trastorno del Espectro Autista recoge un cuadro clínico heterogéneo, con cuadros de más y menos afección. Dentro de este trastorno se incluyen el Trastorno Autista, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (Ruiz Diaz, 2011).

En lo relativo a la escolarización de los niños con trastorno del espectro autista, Ruiz (2011) en su artículo sobre el autismo dentro de los TGD, indica que las necesidades educativas de estos niños dependerán del propio niño, de las afecciones que presente, del entorno y también de las posibilidades que le ofrezca el centro educativo.

Hay tres modalidades de escolarización integrada de alumnos con necesidades educativas especiales en un centro ordinario (Coloma, 2011):

- Alumnos integrados en un grupo ordinario a tiempo completo
- Alumnos integrados en un grupo ordinario con apoyos en momentos puntuales
- Alumnos integrados en un aula de educación especial dentro de un centro ordinario

A la hora de establecer una adaptación curricular para un niño con autismo, se debe tener en cuenta sus niveles de competencia curricular y sobre todo el conocimiento de las necesidades concretas que presenta el alumno, todo ello determinará el punto de partida para establecer los objetivos que se buscan conseguir. En la mayoría de los casos, los objetivos curriculares quedarán en un segundo plano y serán más importantes los relacionados con las relaciones y el desarrollo sociales, la comunicación con su entorno, el desarrollo cognitivo o la aceptación de los cambios que se van produciendo a su alrededor (Ruiz Diaz, 2011).

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es conocer en qué situación se encuentran los alumnos que han sido incluidos en estas aulas diversificadas respecto de los alumnos que continúan en las aulas convencionales en los cursos de 1º, 2º y 3º de la ESO.

Los objetivos específicos son:

- Determinar cuáles son las diferencias en cuanto a la motivación para la asistencia al colegio y ambiente en clase de los alumnos que se encuentran en aulas convencionales y los que se encuentran en aulas diversificadas.

- Determinar cuál es la valoración que estos alumnos hacen sobre los docentes

- Determinar cuál es su valoración sobre el material didáctico utilizado en el aula y para el estudio, así como los sistemas de evaluación.

- Valorar las especificidades de los alumnos TEA en estos mismos aspectos

- Hacer una propuesta de medidas complementarias que favorezcan la motivación de los alumnos de diversificación en función de los resultados obtenidos del estudio.

Para el planteamiento del estudio se parte de las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: A pesar de las medidas de atención especial para los alumnos de diversificación: éstos estarán menos motivados que la media de alumnos del centro.

Hipótesis 2: Si se comprueba como correcta la Hipótesis 1, entonces es posible que la menor motivación de los estudiantes de diversificación se deba a la menor valoración que les dan a los docentes.

Hipótesis 3: En la educación secundaria la motivación está inversamente relacionada con la edad, de manera que los alumnos de tercer curso estarán menos motivados que los alumnos de primer curso.

Hipótesis 4: Los alumnos de diversificación seguirán el mismo patrón marcado por la hipótesis 3, pero con una tendencia más acusada.

Hipótesis 5: Que los alumnos de diversificación van a tener una valoración en los diferentes apartados más baja, pero más homogénea que los alumnos convencionales donde la dispersión de opiniones será mayor.

Hipótesis 6: Los alumnos TEA seguirán una misma pauta con relación a sus valoraciones y motivación.

Hipótesis 7: Los alumnos TEA tendrán una motivación inferior a los alumnos convencionales y a los alumnos de diversificación.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

El estudio de investigación se ha realizado sobre los alumnos de 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria de un centro concertado.

La muestra de alumnos ha sido de 200 y se distribuye tal y como se indica en la Tabla 1.

TABLA 1: *Distribución de los alumnos objeto del estudio por curso y sexo*

	Nº Grupos	Chicos	Chicas	Total
1º ESO	2	23	22	45
1º Aulas diversificadas	1	10	2	12
2º ESO	2	25	19	44
2º Aulas diversificadas	1	4	5	9
3º ESO	4	43	38	81
3º Aulas diversificadas	1	6	3	8
Total	11	111	89	200

Fuente: elaboración propia

Alumnos TEA en estos cursos de diversificación nos encontramos con 4 en total, 2 de ellos están en el primer curso, y en segundo y tercero hay uno en cada curso.

3.2. INSTRUMENTOS

Para el estudio, se les planteó un cuestionario de 18 preguntas acerca de diferentes aspectos de su educación: Motivación del alumnado, valoración de los docentes, valoración del material didáctico utilizado en el

aula, tareas de consolidación de conocimientos, ambiente en el aula y sistemas de evaluación de los conocimientos adquiridos.

Estas preguntas se han realizado exprofeso para este estudio, en base a lo observado durante los primeros días de las prácticas en el centro sobre estos aspectos que se han considerado los idóneos para el estudio. Las preguntas han sido revisadas por los tutores de los grupos.

Las 18 preguntas se han dividido en 3 partes diferenciadas:

– 1ªParte: 2 bloques sobre la motivación, integración en el colegio, ambiente en clase, trabajo en equipo.

– 2ª Parte: 1 bloque sobre cómo valoran a los docentes

– 3ª Parte: 3 bloques sobre el material educativo, tareas de consolidación de conocimientos y sistemas de evaluación.

El principal motivo para plantear preguntas sobre diferentes cuestiones es ver las posibles diferencias y similitudes en estos aspectos de la educación entre los dos tipos de aulas en las que se plantea el estudio (convencionales y diversificación) y entre los tres tipos de alumnos que se encuentran (convencionales, diversificación y TEA). Además, considerando que los alumnos pertenecen a cursos distintos, hacer preguntas sobre diferentes temas puede dar una visión más global para poder valorar los resultados de los tres cursos en conjunto.

Las preguntas son cerradas para que de esta forma las respuestas sean acotadas, ya que al tratarse de jóvenes se consideró que sería más sencillo que las entendiesen y concretasen, por la misma razón las respuestas no eran numéricas sino conceptuales, dar un valor numérico a una opinión o creencia a esa edad se considera que es complejo y por tanto podía desvirtuar o enmascarar los resultados.

3.3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE RESULTADOS

El método utilizado para este análisis se basa en evaluaciones sumarias a través de una escala tipo Likert, escala psicométrica utilizada comúnmente en cuestionarios de ciencias sociales. A través de esta técnica se

pretende valorar el grado de acuerdo de los sujetos entrevistados con relación a ciertas afirmaciones.

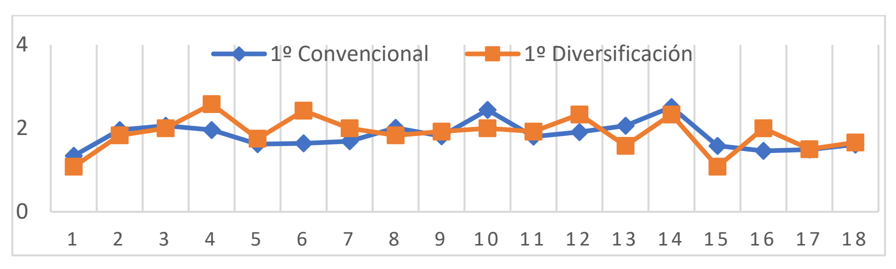
Para el análisis, se otorga un valor numérico a las respuestas conceptuales de los alumnos, para de así poder hacer un estudio de los datos recogidos.

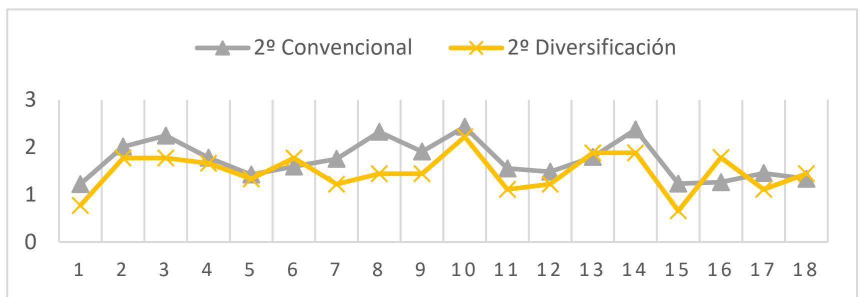
De esta forma se da una puntuación de "0" a la peor valoración y una puntuación de "3" a la mejor valoración, siendo por tanto la horquilla de resultados entre 0 y 3.

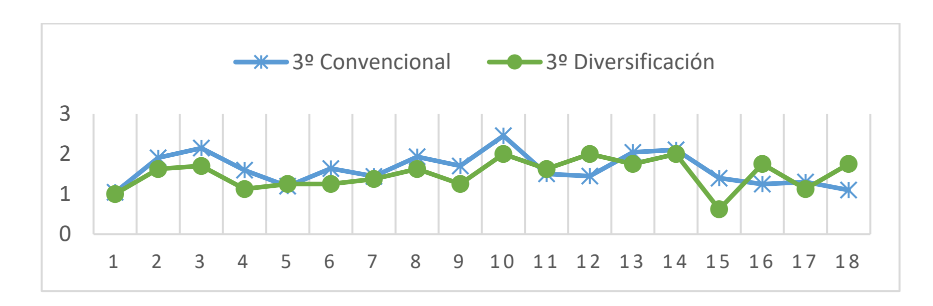
4. RESULTADOS

En primer lugar, como punto de partida al análisis, se quiere hacer una comparativa en grueso sobre el grueso de los tres cursos de forma independiente, en el Gráfico 1 se pueden ver las diferencias a simple vista entre los grupos convencionales y los grupos de diversificación.

***GRÁFICO 1**. Resultados globales de los tres cursos analizados*







Fuente: elaboración propia

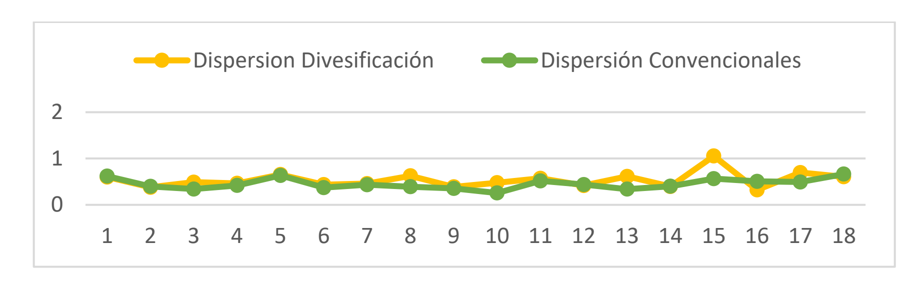
En vista del gráfico anterior, y teniendo en cuenta que los datos son la media de estos cursos, se puede observar que, en la mayoría de las preguntas, la tónica general es que, en cada uno de los cursos, los grupos convencionales tienen medias mayores a los grupos de diversificación.

Cuando se analicen con posterioridad los diferentes bloques de preguntas, se podrán ver si las diferencias de valoración entre unos aspectos y otros en cada curso pueden ser significativas o no. También se podrán ver las medidas que serían posible aplicar en estos grupos para mejorar esos aspectos, intentando dar solución a los objetivos del trabajo iniciales.

Así mismo también se analizarán cuáles son los resultados diferenciando dentro del grupo de diversificación a los alumnos TEA de los alumnos sin este trastorno.

Además de la visión global por cursos, a nivel general, los índices de dispersión en las respuestas de los alumnos convencionales y los alumnos de diversificación de los tres cursos se muestran en el Gráfico 3.

GRÁFICO 2*. índices de dispersión en las respuestas de los alumnos convencionales y los alumnos de diversificación de los tres cursos*



Fuente: elaboración propia

Se puede observar que en general las respuestas de los alumnos convencionales tienen unos índices de dispersión inferiores que los alumnos de diversificación, por lo que sus respuestas son más homogéneas.

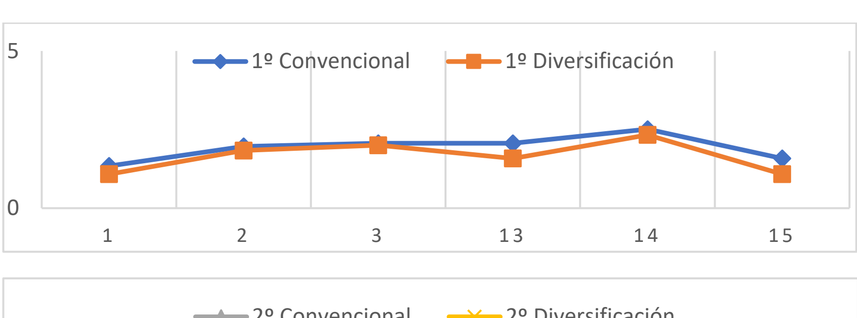
4.1. Primera parte

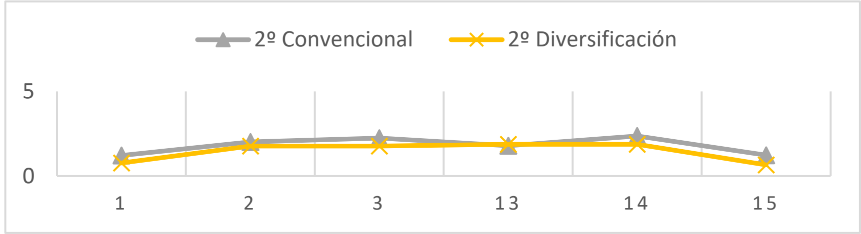
La primera parte de preguntas es sobre la motivación, integración en el colegio, ambiente en clase, trabajo en equipo, y las preguntas son las siguientes:

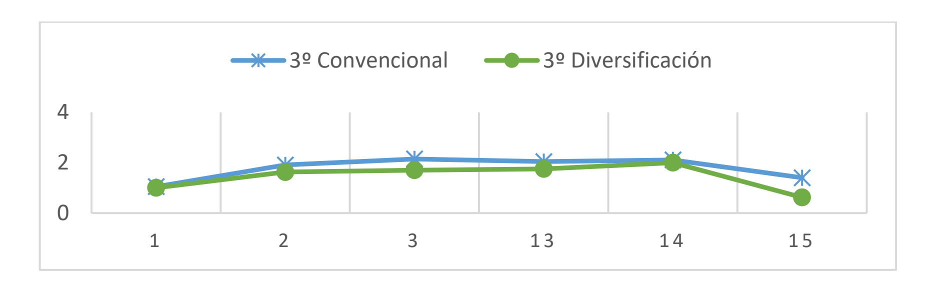
> ¿Te sientes motivado cuando vas al colegio?
>
> ¿Sientes que estás aprendiendo cosas nuevas en el colegio?
>
> ¿Sientes que estás integrado en el colegio?
>
> ¿Hay buen ambiente en las clases?
>
> ¿Te gusta trabajar en equipo?
>
> ¿Sientes que tus compañeros y tú avanzáis al mismo ritmo en las clases?

Los resultados se muestran en el gráfico 3

***GRÁFICO 3**. Resultados de la primera parte del cuestionario para los alumnos convencionales y los alumnos de diversificación de los tres cursos*







Fuente: elaboración propia

Se puede ver en el gráfico que las seis preguntas tienen resultados inferiores en los grupos de diversificación respecto de los grupos convencionales, a excepción de una pregunta (la número 13 en el 2º curso, donde la media de diversificación es un poquito superior al grupo ordinario).

Es un grupo de preguntas importantes, ya que valora la motivación de los alumnos a la hora de ir al colegio, el ambiente en clase y el trabajo en grupo, también el sentimiento de que están aprendiendo cosas nuevas cada día.

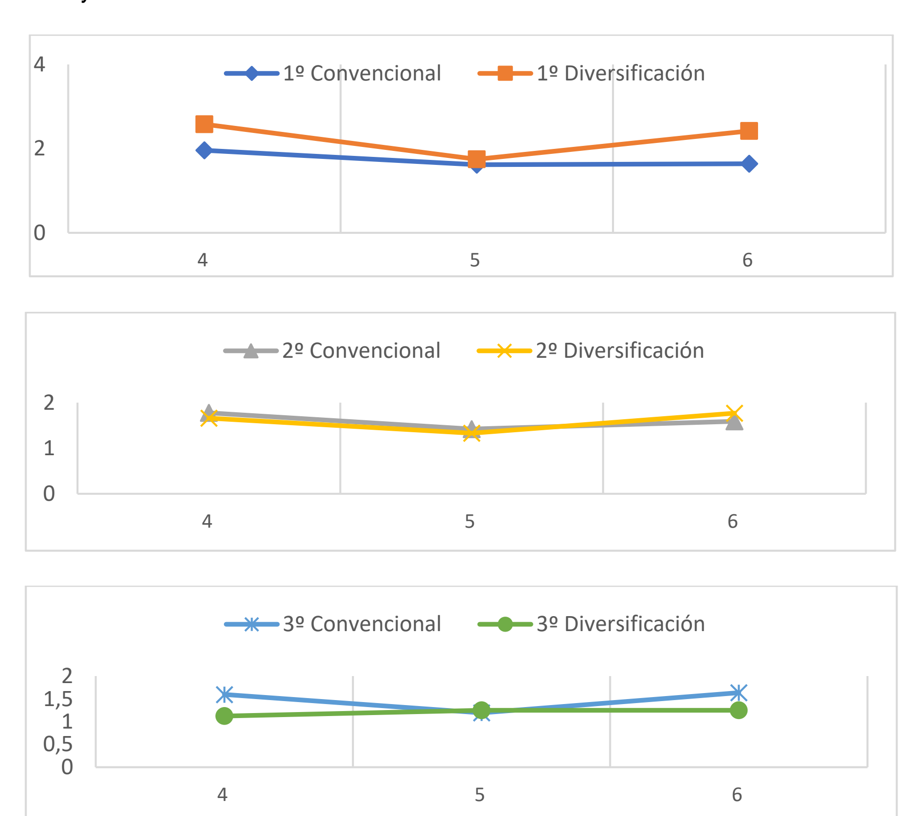
4.2. Segunda parte

La segunda parte de preguntas es sobre el profesorado, y las preguntas han sido las siguientes:

> En general, ¿percibes que los profesores se preocupan por tu aprendizaje?
>
> En general, ¿tienes confianza en los profesores para transmitirles tus dificultades y tus intereses?
>
> En general, ¿son claras las explicaciones de los profesores?

Los resultados se muestran en el Gráfico 4

GRÁFICO 4*. Resultados de la segunda parte del cuestionario para los alumnos convencionales y los alumnos de diversificación de los tres cursos*



Fuente: elaboración propia

En esta segunda parte se ha considerado únicamente la valoración de los alumnos sobre los profesores, tanto cómo sienten las explicaciones (si son claras, si les resulta fácil entender la materia cuando el profesor se la explica) cómo si sienten que los profesores se preocupan por que ellos aprendan y si tienen confianza con ellos para transmitirles sus inquietudes.

Esta parte se considera clave, para proponer acciones de mejora y sobre todo para el propio aprendizaje, ya que a lo largo del desarrollo de las prácticas se ha podido ver cómo actúan los profesores, qué metodología utilizan para los diferentes grupos, por tanto, viendo las valoraciones de los alumnos, se puede intentar buscar la forma de mejorar.

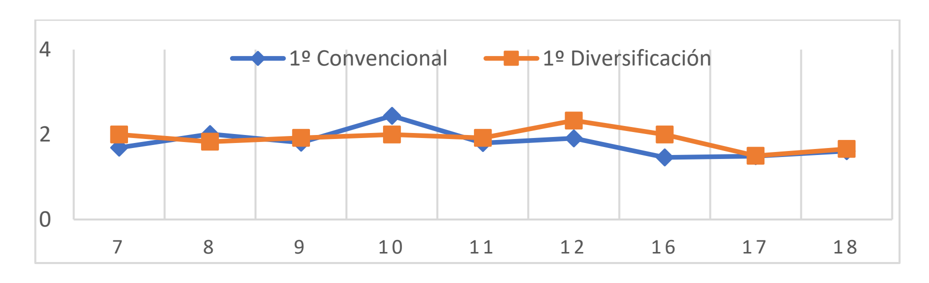
4.3. TERCERA PARTE

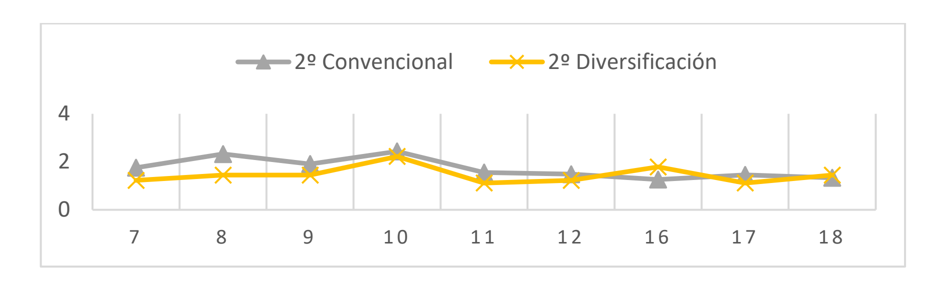
La tercera parte del cuestionario contiene tres bloques de preguntas sobre los libros (material en general), deberes y sistema de evaluación, las preguntas para esta parte son las siguientes:

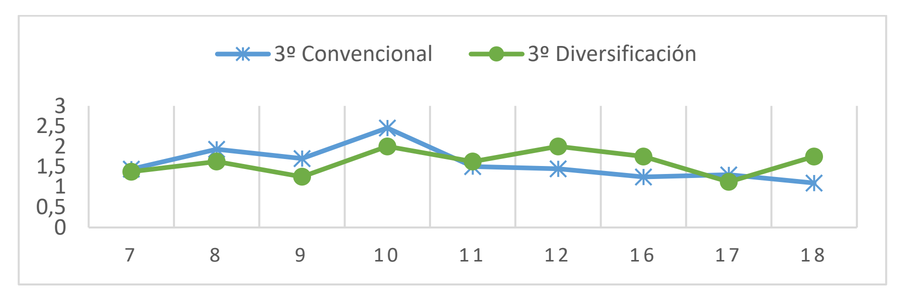
> En general, ¿son claras las explicaciones que hay en los libros de texto de las asignaturas?
>
> ¿Utilizas los libros de texto de las asignaturas para prepararte los exámenes?
>
> ¿Son claros los enunciados de los ejercicios del libro?
>
> En general, ¿necesitas ayuda para realizar los deberes en casa?
>
> En general, ¿sientes que los deberes que realizas en casa te sirven para entender mejor la asignatura?
>
> En general, ¿tienes mucha carga de deberes para hacer en casa en tu día a día?
>
> ¿Sientes que los exámenes son difíciles?
>
> ¿Te parece justo el método de evaluación?
>
> ¿Te genera estrés la evaluación en las diferentes asignaturas?

Los resultados se muestran en el Gráfico 5

GRÁFICO 5*. Resultados de la tercera parte del cuestionario para los alumnos convencionales y los alumnos de diversificación de los tres cursos*







Fuente: elaboración propia

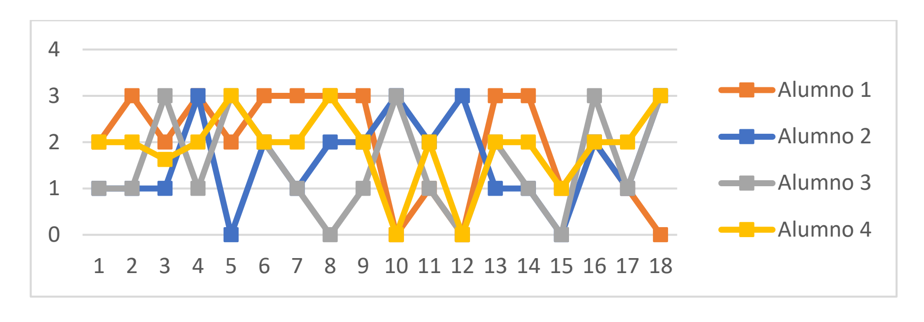
Las preguntas de esta parte son tres bloques sobre los libros de texto (el material de la asignatura en general), los deberes y la evaluación.

4.4. Resultados alumnos TEA

La última parte del análisis corresponde a la valoración de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En primer lugar, se realizará una comparación entre los 4 alumnos, los resultados de las respuestas a las cuestiones son los que se pueden ver en el Gráfico 6:

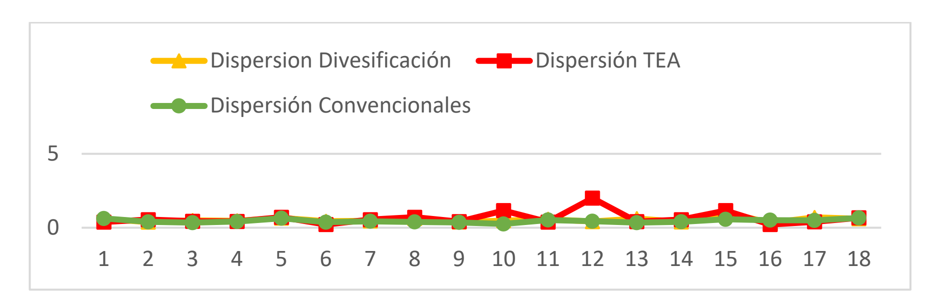
***GRÁFICO 6**. Comparativa de resultados de los alumnos TEA*



Fuente: elaboración propia

Se puede ver una gran diferencia en los resultados, de hecho, el análisis de la dispersión en sus respuestas es el que se muestra en el gráfico 7:

***GRÁFICO 7**. índices de dispersión en las respuestas de los alumnos convencionales, los alumnos de diversificación y los alumnos TEA*



Fuente: elaboración propia

El coeficiente de variación entre los alumnos TEA es mayor en la mayoría de las preguntas respecto del resto de alumnos de diversificación y de los alumnos convencionales.

Esto se debe principalmente a que la muestra es menor y los alumnos tienen unas características muy específicas por lo que sus resultados son más variables que los de los demás alumnos.

Los resultados medios de los alumnos TEA los podemos observar en la tabla 2:

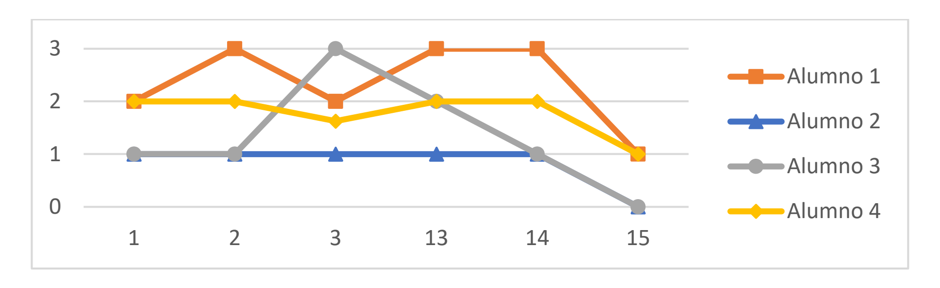
***TABLA 2:** Resultados medios por pregunta de los alumnos TEA*

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Resultado medio	1,5	1,8	1,9	2,3	2	2,3	1,8	2	2
Pregunta	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Resultado medio	1,5	1,5	0,8	2	1,8	0,5	2,3	1,3	2,3

Fuente: elaboración propia

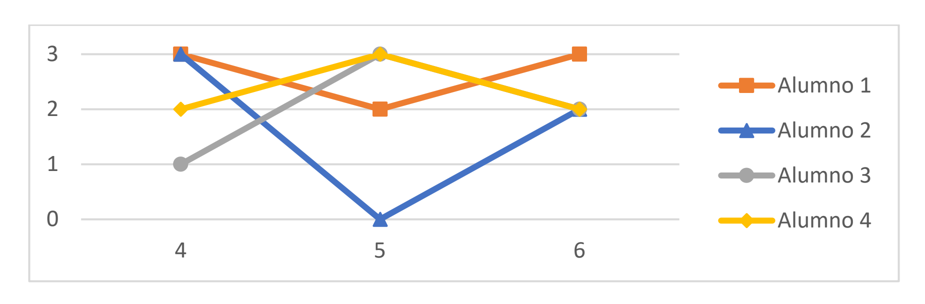
Los resultados de los alumnos TEA en cada una de las tres partes que se ha estudiado anteriormente entre los alumnos convencionales y los alumnos de diversificación se muestran en los gráficos 8, 9 y 10.

GRÁFICO 8. Resultados de los alumnos TEA en la parte 1: Motivación, ambiente en clase, trabajo en equipo:



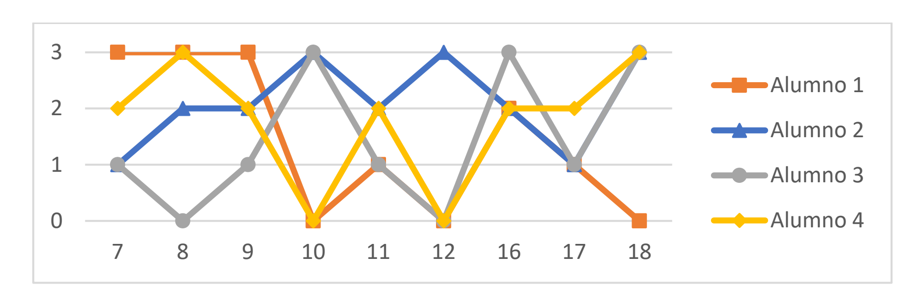
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 9. Resultados de los alumnos TEA en la parte 2: Profesorado



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 10. Resultados de los alumnos TEA en la parte 3: Libros (material), deberes y sistema de evaluación



Fuente: elaboración propia

Para finalizar el análisis y sin hacer una separación por cursos, sino simplemente valorar las medias de todos los alumnos según la división

indicada, en las preguntas específicas que hablan sobre la motivación, los resultados son que podemos observar en la tabla 3.

TABLA 3: *Resultados medios en preguntas específicas de motivación*

		Tipo de alumno		
		Convencionales	Diversificación	TEA
Curso	1	1,20	0,95	1,5
	2	1,98	1,74	1,75
	3	2,15	1,82	1,91

Fuente: elaboración propia

Se puede observar que los alumnos de diversificación en conjunto, sin hacer una distinción por cursos, tienen una puntuación media inferior a la de los alumnos de los grupos convencionales.

Los alumnos TEA a su vez, tienen unos resultados superiores a los de los alumnos de diversificación, lo que nos muestra que su nivel de motivación es mayor respecto de estos, pero también menor respecto del de los alumnos de los grupos convencionales.

5. DISCUSIÓN

Se va a dar respuesta a las hipótesis iniciales en vista de los resultados:

Hipótesis 1: A pesar de las medidas de atención especial para los alumnos de diversificación: éstos estarán menos motivados que la media de alumnos del centro.

Esta hipótesis se puede afirmar como cierta en base a los resultados observados, en las tres preguntas iniciales del cuestionario y que valoran la motivación por la asistencia al colegio, el sentimiento de aprender cosas nuevas en el colegio y el sentimiento de estar integrado.

Los tres grupos de diversificación tienen valoraciones inferiores a los grupos convencionales en estas tres cuestiones, por lo que se podría concluir que a pesar de las medidas especiales que se pueden tener con los

alumnos de diversificación, estos están menos motivados que los alumnos convencionales.

A nivel global, sin distinción por cursos, se confirma también esta hipótesis.

Hipótesis 2: Si se comprueba como correcta la Hipótesis 1, entonces es posible que la menor motivación de los estudiantes de diversificación se deba a la menor valoración que les dan a los docentes.

Esta hipótesis no puede darse como cierta, ya que, pese a que todos los grupos de diversificación tienen un nivel de motivación inferior al nivel de los grupos convencionales, en la valoración de los profesores los resultados son:

Los alumnos de 1º de diversificación dan mayor puntuación que los alumnos convencionales a la pregunta sobre la preocupación que sienten de los profesores hacia ellos y también a la pregunta sobre si sienten que tienen confianza con los profesores para transmitirles sus preocupaciones. En 2º y 3º, la puntuación de los grupos convencionales es mayor que en los grupos de diversificación.

En la tercera pregunta, sobre si son claras las explicaciones de los profesores, tanto los alumnos de 1º como los de 2º de diversificación tienen una valoración mayor que los grupos convencionales, en el caso de 3º la valoración es inversa, los de los grupos convencionales lo valoran de forma más positiva.

Por tanto, no podemos afirmar que la menor motivación de los estudiantes se deba únicamente a la valoración que les dan a los docentes.

Hipótesis 3: En la educación secundaria la motivación está inversamente relacionada con la edad, de manera que los alumnos de tercer curso estarán menos motivados que los alumnos de primer curso.

Esta hipótesis no se puede dar como cierta completamente, ya que hay dos excepciones en el caso del grupo de 2º convencional y 3º diversificación.

En las tres preguntas iniciales del cuestionario y que valoran la motivación por la asistencia al colegio, el sentimiento de aprender cosas nuevas

en el colegio y el sentimiento de estar integrado, las valoraciones de los alumnos van reduciéndose conforme avanzan de curso, de forma que tanto los grupos convencionales como los de diversificación tienen una motivación inferior en 2º respecto de 1º y en 3º respecto de 2º.

Las excepciones comentadas se encuentran en las preguntas 2 y 3 sobre el sentimiento de aprender cosas nuevas y el de estar integrado en el colegio, que los alumnos de 2º convencionales otorgan una valoración superior a las del resto de los grupos; y en la pregunta 1 sobre la motivación por ir al colegio, que los alumnos de 3º de diversificación tienen una media superior a la de los alumnos de 2º de diversificación.

Hipótesis 4: Los alumnos de diversificación seguirán el mismo patrón marcado por la hipótesis 3, pero con una tendencia más acusada.

En vista de los resultados, se puede afirmar que la tendencia es más acusada en los grupos de diversificación en las tres preguntas respecto de los grupos convencionales., a excepción del repunte en la valoración de los alumnos de 3º de diversificación en la primera pregunta sobre la motivación por ir al colegio.

Hipótesis 5: Que los alumnos de diversificación van a tener una valoración en los diferentes apartados más baja, pero más homogénea que los alumnos convencionales donde la dispersión de opiniones será mayor.

Esta hipótesis se puede considerar como no cierta, ya que los alumnos de diversificación dan una valoración en todas las cuestiones más baja que los alumnos convencionales, pero su índice de dispersión en estas respuestas es mayor, por lo que es menos homogénea.

Hipótesis 6: Los alumnos TEA seguirán una misma pauta en relación con sus valoraciones y motivación.

Esta hipótesis no es cierta en vista de los resultados, de los 4 alumnos TEA que forman parte de la muestra, se ha podido observar que no siguen una tendencia común en sus respuestas, no se puede apreciar una pauta común en todos ellos.

Hipótesis 7: Los alumnos TEA tendrán una motivación inferior a los alumnos convencionales y a los alumnos de diversificación.

Esta hipótesis en base a los resultados obtenidos no puede considerarse cierta, ya que los alumnos TEA tienen una motivación superior respecto a los alumnos de diversificación, pero menor respecto a los alumnos convencionales.

En vista de los resultados del estudio, y por la experiencia en las aulas y con los alumnos objeto del estudio, se considera que las aulas de diversificación no favorecen la motivación de los alumnos frente a las aulas convencionales.

Los alumnos de diversificación se sienten "distintos", los alumnos convencionales los consideran "distintos" y los profesores los tratan "distinto", lo que se considera en estos casos no favorece el acceso a una educación común tal ni la equidad y cohesión social, tal y como indica la legislación que debe ser.

6. CONCLUSIONES

La forma para conseguir lo anterior sería evitar las aulas de diversificación y buscar la forma de que los alumnos con necesidades especiales puedan estar en un aula convencional sin que esto suponga perjudicar al resto de alumnos.

En este caso, el aula de diversificación y con más alumnos es la de 1º de la ESO, que tiene 12 alumnos, además el centro cuenta con 4 aulas ordinarias, por lo que la inclusión de estos alumnos en estas aulas no sería complicada y no supondría un porcentaje de alumnos muy amplio para cada una de estas aulas. En el caso de 2º y 3º de diversificación el número de alumnos es menor por lo que también sería menor el impacto en las aulas. De esta forma se incluiría a los alumnos de diversificación al completo (incluyendo TEA) en las aulas convencionales.

Este sería el primer paso para evitar que los alumnos se consideren diferentes, menos listos, con menos capacidad, "tontos", etc., que son los comentarios que se han podido observar tanto en los alumnos como en algunos profesores.

Como profesor, para el trabajo en estas aulas en las que se habrían incluido a los alumnos de diversificación y a los TEA, se intentarían poner

los medios necesarios en la metodología para favorecer el aprendizaje del total de alumnos del aula.

Para tratar de conseguir esto, el planteamiento sería trabajar con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ya que se consideran un buen punto de partida para integrar a todos los alumnos y proporcionarles las herramientas de aprendizaje necesarias.

El DUA ayuda a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permitan a los educadores satisfacer las necesidades variadas (Alba Pastor et al., 2013; Espada et al., 2019; Sánchez-Gómez y López, 2020).

Según indican Alba Pastor et. al (2013) sobre el DUA, no solo los alumnos con necesidades educativas especiales pueden no tener atendidas sus necesidades de aprendizaje, sino que los alumnos que están en clases convencionales y que forman parte de la "media" pueden tener también necesidades de aprendizaje no cubiertas.

El objetivo por tanto del Diseño Universal para el Aprendizaje es que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje y tengan cubiertas sus necesidades a través de una adaptación de los materiales, de los medios y del currículo.

Los principios fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje (Alba Pastor et. al, 2013) y sobre los que se debería trabajar, son:

Proporcionar múltiples formas de representación: los alumnos perciben y comprenden la información que se les presenta de forma diferente, por lo que entendemos que no hay una forma o medio de representación que sea el idóneo para todos los estudiantes, debemos *proporcionar múltiples opciones de representación.*

Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: No todos los alumnos se expresan o actúan de igual forma ante el aprendizaje y para expresar lo que han aprendido o lo que ya saben, por lo que no hay un medio de expresión o acción que sea perfecto para todos los estudiantes, por lo tanto, debemos *darles opciones para que actúen y se expresen de la forma que les resulte más sencillo.*

Proporcionar múltiples formas de implicación: los alumnos son diferentes en la forma en la que se pueden implicar o se les puede motivar con respecto al aprendizaje y el trabajo en clase o casa, por lo que debemos *proporcionar a los alumnos diferentes formas de implicación y motivación*.

Resumiendo, el DUA tiene como objetivo proporcionar flexibilidad en la forma en la que a los alumnos se les presenta la información, en la forma en que los alumnos responden ante esa información, en la forma en que los alumnos demuestran sus conocimientos y sus habilidades, y en la forma en que se implica y se motiva a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje. Además, reduce las barreras en la enseñanza y supone poder dar a los alumnos los apoyos, adaptaciones y desafíos apropiados (Alba Pastor et. Al, 2013; Espada et. al, 2019; Sánchez-Gómez y López, 2020).

El primer planteamiento que se haría en el trabajo como docente sería por tanto tratar de aplicar las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, intentando buscar las mejores fórmulas para cada momento y para cada alumno dentro de un aula diversa. Estas pautas serían aplicables a todos los perfiles de alumnos, incluyendo los alumnos TEA que supondrían en mayor reto en el aula.

Además, para los alumnos TEA habría que continuar con los apoyos de las materias de Lengua y Matemáticas, así como el trabajo en las aulas específicas con las terapeutas.

Los resultados de este estudio pueden servir para reflexionar sobre el trabajo que se realiza fundamentalmente en las aulas de diversificación, aunque sin olvidar las aulas convencionales, en aquellos puntos en los que se considere oportuno, tanto por parte de los docentes como por parte del departamento de orientación.

En vista de los resultados obtenidos sería conveniente hacer un estudio más en profundidad y estudiar las medidas a adoptar para intentar mejorar los resultados en las diferentes cuestiones planteadas.

El estudio realizado se basa en los alumnos de un centro concertado con unas características específicas, la posible aceptación de los resultados y la aplicación de las propuestas de mejora en otros centros quedaría

supeditada al estudio de la misma situación en diferentes centros para verificar si los resultados son extrapolables.

Como línea de investigación futura, se valora la posibilidad de estudiar en otros centros este tipo de variables para determinar si los resultados de este estudio se repiten en otros centros de diferentes características (centros públicos, por ejemplo) y por tanto sería posible extrapolarlos.

El objetivo sería trasladar estos resultados a los centros y tratar de que los docentes se formen e investiguen sobre los métodos alternativos que pueden ayudarles en su trabajo diario y que podría mejorar la situación de todos los alumnos en cuanto a su motivación.

A través de las distintas preguntas del cuestionario, analizando los resultados, la conclusión es que el trabajo que se está haciendo con estos alumnos puede no ser el apropiado.

El motivo principal por el que se considera que existen las aulas de diversificación, y que por supuesto se cree va en contra de todos los ideales de la educación común y de la educación inclusiva, es facilitar la labor de los docentes. Para que el trabajo de los profesores se realice de la forma más cómoda posible y más unificada, de forma que buscan los recursos para trabajar de acuerdo con la media de alumnos, relegan a "aulas distintas" a los alumnos que se salen de esta media.

El objetivo de un docente debería ser tratar de adaptarse y de adaptar sus recursos y su metodología a las circunstancias de cada uno de los alumnos que tienen en la clase para intentar proporcionarles una educación lo más justa posible a cada uno de ellos.

Contamos hoy en día con recursos más que suficientes para intentar alcanzar este objetivo, se han realizado muchos estudios, hay mucha información sobre los mejores métodos para tratar la diversidad y favorecer la inclusión.

Se ha optado en este trabajo por el Desarrollo Universal para el Aprendizaje (DUA) como la base para el futuro trabajo como docente, aplicando las pautas de este en cuanto a los medios de representación, a las formas de expresión y a la motivación. Estas pautas deben desarrollarse con más profundidad, pero se considera es un buen punto de partida.

Además del DUA, hay guías para trabajar la inclusión, metodologías que la favorecen (por ejemplo, el trabajo cooperativo, etc.), por lo que está en manos del docente la posibilidad de intentar cambiar esto en aras de favorecer que estos alumnos accedan a una educación común.

Dentro de los alumnos de las aulas de diversificación, nos hemos encontrado con alumnos TEA, se ha podido observar que estos alumnos necesitan un apoyo adicional y que aunque en este caso el trato con ellos era relativamente sencillo porque han estado en aulas específicas y se ha trabajado mucho con ellos a lo largo de todo su proceso educativo, la mayoría de los docentes no están preparados para tratar con ellos y trabajar con ellos, enfrentarse a sus formas de responder o actuar a lo largo de su día a día, por lo que se sugiere que se hiciese una formación para estos docentes más específica que les permita aprender cual es la mejor forma de trabajar con estos alumnos y obtener de ellos el mayor rendimiento posible.

A modo de resumen, la idea fundamental es que, con el sistema de separación de los alumnos en las aulas de diversificación, se está favoreciendo que estos alumnos vayan poco a poco reduciendo su motivación ante su proceso de aprendizaje, y que es posible que incluyéndolos en las aulas convencionales les diésemos la oportunidad de tener quizá otro futuro que si continúan en estas aulas seguro no van a querer buscar.

El modo de conseguir que esto sea posible se sustenta en la necesidad de un cambio en el pensamiento y en el hacer de los docentes, para ello se debería realizar un proceso de formación más específica sobre sistemas que favorezcan la inclusión, metodologías que busquen la forma de que todos los alumnos puedan avanzar en aula, aunque sea a distinto ritmo.

Tratando de ser éste el primer paso para buscar la adaptación de la escuela a las necesidades de los alumnos y no de forma inversa, persiguiendo alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades.

La educación debe tener la capacidad de educar a todos y no debe excluir a cierto tipo de alumnos por la dificultad que su aprendizaje conlleva, todos los alumnos deben tener las mismas oportunidades para aprender, sin que sean clasificados o categorizados.

Como se ha tratado de demostrar, el presente estudio pone en duda que se estén cumpliendo los objetivos marcados en la LOE en relación con la inclusión de alumnos con dificultades. Ciertamente, dado que el estudio realizado se circunscribe solamente a la realidad de un centro educativo concreto, sería necesario realizar una investigación más amplia a nivel nacional antes de llegar a conclusiones definitivas.

8. REFERENCIAS

Alba Pastor, C., Sánchez Hipola, P., Sánchez Serrano, J. M., y Zubiaga del Rio, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Universidad Complutense de Madrid.

Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Revista de Educación, 349, 203-223.

Autismo Madrid. (2013). La nueva definición del Autismo en el DSM-5. Obtenido de Autismo Madrid: http://www.autismomadrid.es/noticias/la-nueva-definicion-del-autismo-en-el-dsm-v/

Chile, M. d. (2010). Manual de apoyo para docentes: educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista. Gobierno de Chile.

Coll Salvador, C., y Martín Ortega, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. Avances En Supervisión Educativa, (35). https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731

Coloma, C. (2011). Educación de Alumnos con Necesidades Especiales. Universo UP.

de los Reyes Rodríguez Ortiz, I., Moreno Pérez, F. J., y Aguilera Jiménez, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. Revista de Educación, 344, 425-445.

Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. B., y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. ALTERIDAD. Revista de Educación, 14(2), 207-218.

Gallego, V. L., Crespo, E., Espino, C. A., Gerez, P., Asís, J. L., y Saceda, L. R. (2011). La educación inclusiva en España. El tiempo de los derechos.

García García, M., García Corona, D., González Cabrera, C., y Bienciointo López, C. y. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la atención a la diversidad. Revista Psicopedagogía, 26(79), 108-123.

Howling, P. (2013). Autism Europe. Link nº60, 4-6.

Leiva Olivencia, J. J. (2011). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana inclusiva. Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 69(134), 5-30.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Martínez-Abellán, R., Haro-Rodríguez, R. d., y Escarbajal-Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. Revista Educación Inclusiva, 3, (1), 149-164.

Martínez Medina, F. (2009). Programas de diversificación curricular: una medida de atención a la diversidad. Innovación y experiencias educativas.

Muntaner, J. J. (2000). La Igualdad de Oportunidades en la Escuela de la Diversidad. Profesorado, revista de currículum y formación 4(1).

Naciones Unidas. (2015). Declaración Universal de Derechos Humanos - Naciones Unidas Art.26. http://www.un.org/es/documents/udhr/

Peñalva Vélez, A., y Sotes Elizalde, M. A. (2009). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. Universidad Pública de Navarra, 391-401.

Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación, 20(1), 13-31.

Río, M. C., López, C. B., Molina, E. C., y García, M. G. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. Perfiles Educativos XXXVI (145), 65-80.

Rodríguez-Barrionuevo, A., y Rodríguez-Vives, M. (2002). Diagnóstico clínico del autismo. Neurología, s72-s77.

Ruiz Diaz, M. V. (2011). Trastornos Generalizados del Desarrollo: El Autismo. Innovación y Experiencias Educativas nº38.

Salvador, C. S. (2013). Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. Save The Children.

Sánchez-Gómez, V., y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(1), 143-160.

Valcarce Fernández, M. (2011). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. Innovación Educativa, 21, 119-131.

PERCEPCIÓN DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL DE LOS UNIVERSITARIOS EN LAS REDES SOCIALES DIGITALES

MARISOL CUELI
Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo

LOURDES VILLALUSTRE-MARTÍNEZ
Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

La conciencia emocional es la capacidad que tiene en cuenta las diferencias individuales en la forma de ser consciente del funcionamiento emocional (Lahaye et al., 2010), y a través de dicha conciencia es posible identificar las propias emociones y la de los demás en un contexto determinado. Mayer y Salovey (1997) hacen referencia a la capacidad para discernir los distintos sentimientos y regular los pensamientos y acciones.

En esta línea, Bisquerra (2003) considera que la conciencia emocional implica comprender y reconocer los propios sentimientos para encauzar y dominar adecuadamente las emociones, expresándolas con sinceridad con el fin de mejorar y consolidar las interacciones con otras personas. Ello implica poner en juego habilidades como el autocontrol, la adaptabilidad, así como la transparencia e iniciativa, según apuntan autores como Bar-On (2010), Goleman (1996), y Mayer & Salovey (1997). De igual modo, Bisquerra (2003) y Saarni (1997) establecen que la conciencia emocional también implica poseer la capacidad para percibir las emociones y sentimientos de los demás a través de la escucha activa, así como saber mediar en situaciones de conflicto. Con ello, se desarrollan habilidades como la empatía, la capacidad organizativa o la gestión de conflictos.

La conciencia emocional implica la capacidad de observar, percibir, expresar, reconocer y controlar las emociones, y de aplicar esa información a los pensamientos y el comportamiento (Ramezan-Khmsi et al., 2017). De igual modo, comprende una serie de habilidades, destrezas y comportamientos estrechamente relacionados, que presumiblemente resultan relevantes no solo en la interacción cara a cara, sino también en la interacción a través de las redes sociales digitales.

En este contexto, resulta relevante profundizar en los efectos que a nivel personal y social genera el uso de redes sociales digitales. Ante cualquier contexto de interacción, cada individuo despliega sus habilidades personales y sociales que están muy relacionadas con su inteligencia no cognitiva, y en consecuencia con su conciencia emocional y social.

Las redes sociales digitales se definen como servicios basados en la web que permiten a los individuos construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema bien definido en el que se genera una comunidad de personas que comparten algún tipo de interés (Boyd & Ellison, 2008; Gneiser et al., 2012). Estas comunidades ayudan a los usuarios a establecer un capital social (referido al valor de las interacciones generadas) entre personas con intereses similares y a encontrar contenidos y conocimientos que han sido aportados o recomendados por otros usuarios (Mislove et al., 2007). De esta forma, las redes sociales digitales como Facebook, Instagram o Youtube, entre otras, se han convertido en parte de la cultura social de los jóvenes y adultos de nuestra sociedad (Bauman y Tatum, 2009). No en vano, en el año 2021 en España, el 85.5% de los internautas de 16-65 años declaró usar con frecuencia las redes sociales digitales (Instituto Nacional de Estadística, 2022).

En la literatura, diferentes trabajos sugieren que el uso de las redes sociales digitales cuenta con efectos positivos para los usuarios (ver González et al., 2019). Sin embargo, otras investigaciones advierten de posibles efectos negativos. González et al. (2015, 2016), muestran las principales fortalezas y debilidades específicas del uso de redes sociales digitales en el contexto de los estudiantes universitarios. En cuanto a las fortalezas, destacan la colaboración, la amistad, la confianza, la motivación y el compromiso. Por su parte, señalan como debilidades el exceso de tiempo dedicado, la adicción, el déficit de atención, la ansiedad, la

falta de privacidad y la multitarea. Aladwani y Almarzouq (2016) recogen que la obsesión por las redes sociales digitales alcanza niveles superiores frente a otras adicciones comunes como el tabaco. También, Fernández-Villa et al. (2015), informan que seis de cada cien estudiantes universitarios tienen problemas ocasionales o frecuentes con el uso de internet y las redes sociales digitales y, estos problemas pueden llegar a repercutir en su vida personal y social.

En este punto, cabría preguntarse qué habilidades ponen en marcha los universitarios en las interacciones que se generan en las redes sociales digitales y cuál es su nivel de conciencia emocional en base al tiempo de uso de la red o al tamaño de la misma.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta lo recogido en la literatura, el objetivo del presente capítulo es doble. En primer lugar, se pretende estudiar la percepción de los universitarios en relación con su conciencia emocional a través de las habilidades personales (autocontrol, transparencia, adaptabilidad, logro-iniciativa) y sociales (empatía, conciencia organizativa y gestión de conflictos) que ponen en juego en las redes sociales digitales. En segundo lugar, se platea como objetivo analizar las diferencias en estas variables en base al tiempo de uso de la red y a su tamaño o número de contactos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Descripción de la muestra

Han participado en este estudio 257 estudiantes universitarios, de los cuales, 51 eran hombres (19.8%) y 206 mujeres (80.2%). Del total de los participantes, un 67.3% presentaban una edad de entre 18 y 22 años ($n = 173$), el 19.5% de entre 23 y 27 años ($n = 50$), el 6.6% de entre 28 y 32 años ($n = 17$) y otro 6.6% más de 33 años ($n = 17$).

En el Gráfico 1 se muestra el porcentaje de número de contactos en las redes sociales, y el número de horas de uso reportado por los participantes. Tal y como se puede apreciar en el gráfico, el mayor porcentaje de

la muestra contaba con redes superiores a los 151 contactos y el tiempo de uso era mayoritariamente de entre 1 y 2 horas diarias.

GRÁFICO 1 *Porcentaje de Contacto en Redes Sociales y Número de Horas de Uso*

3.2. INSTRUMENTOS EMPLEADOS

Para la recogida de datos se utilizó el Cuestionario de Conciencia Emocional en el uso de Redes Sociales, elaborado a partir de las aportaciones de Bar-On (2010), Bisquerra (2003), Goleman (2000), Mayer & Salovey (1997) y Saarni (1997). El cuestionario consta de 12 ítems que se pueden clasificar en dos dimensiones: conciencia de habilidades personales (seis ítems) y conciencia de habilidades sociales (seis ítems). La conciencia de habilidades personales está formada por cuatro componentes: Autocontrol (dos ítems), Transparencia (dos ítems), Adaptabilidad (un ítem), y Logro e Iniciativa (un ítem). La conciencia de habilidades sociales constaba de tres componentes: Empatía (dos ítems), Conciencia Organizativa (tres ítems), Gestión de los Conflictos (un ítem). Todos los enunciados estaban formulados de forma positiva y la modalidad de respuesta se estableció en Escala Likert de 1 a 5 siguiendo la equivalencia: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = siempre.

El cuestionario contaba con unas adecuadas propiedades psicométricas con un Alpha de Cronbach de .841.

3.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El estudio se realizó de acuerdo con el Código de Ética de la Asociación Médica Mundial (Declaración de Helsinki), que refleja los principios éticos para la investigación con seres humanos (Morris, 2013).

Todos los participantes indicaron su consentimiento para participar en el estudio. La muestra fue seleccionada siguiendo un paradigma no probabilístico, en base a criterios de conveniencia y accesibilidad (Etikan et al., 2016). El cuestionario no contenía ningún dato que permitiera identificar a los participantes para garantizar el anonimato.

Posteriormente, los datos recogidos fueron trabajados con el programa SPSS 27. En el apartado de análisis preliminares, se presenta la matriz de correlaciones y la distribución de las variables. A continuación, en base al primer objetivo establecido, se recogen las respuestas proporcionadas por los participantes en cada uno de los ítems del cuestionario. Posteriormente, en relación con el segundo objetivo establecido, se realizaron análisis univariados de la varianza. En primer lugar, se tomó como variable independiente el número de contactos en redes sociales y como variables dependientes las aportadas por el cuestionario. En un segundo momento se tomó como variable independiente el tamaño de la red social.

Los tamaños del efecto se valoraron mediante la d de Cohen (1988): $d < 0.20$ indica que el tamaño del efecto es mínimo; $d > 0.20 < 0.50$ ($\eta_p^2 < 0.01$) que el tamaño del efecto es pequeño; $d > 0.50 < 0.80$ ($\eta_p^2 \geq 0.59$) que el tamaño del efecto es medio; y $d > 0.80$ ($\eta_p^2 \geq 0.138$) que el tamaño del efecto es grande.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS PRELIMINARES

En la Tabla 1 se muestra la matriz de correlaciones de Spearman y la distribución de las variables. De acuerdo con los valores de asimetría y curtosis, las variables objeto de estudio cumplían con los criterios de

normalidad (p.e., valores por debajo de 3 para la asimetría y por debajo de 10 para la curtosis; Kline, 2011).

***TABLA 1**. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones de Spearman de las variables objeto de estudio*

	1	2	3	4	6	7	8	9	11	12	13
1.Sexo	—										
2.Edad	-.01	—									
3.Contactos	-.13*	-.49**	—								
4.Horas	.10	-.26**	.28**	—							
6.Auto	.10	-.01	.00	-.03	—						
7.Trans	-.01	.00	.04	.01	.33**	—					
8.Adap	-.00	.02	.11	.05	.33**	.42**	—				
9.L-I	.04	-.05	.08	.15*	.19**	.42**	.34**	—			
11.Emp	.06	.04	-.00	.08	.56**	.35**	.45**	.36**	—		
12.Cong	.04	-.09	.15*	.24**	.18**	.28**	.30**	.54**	.41**	—	
13.Gconf	.01	-.03	.04	.17**	.17**	.24**	.29**	.38**	.42**	.57**	—
Asimetría	-1.52	1.66	-1.29	1.91	-0.74	-0.38	-0.24	0.24	-0.21	0.30	0.30
Curtosis	0.31	1.76	0.23	3.51	0.28	-0.38	-0.82	-0.89	-0.01	-0.20	-0.64
Mínimo	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	1	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5

*La correlación es significativa al nivel 0,05.
** La correlación es significativa al nivel 0,001.
Nota: Contactos = número de contactos en redes sociales, Horas = número de horas de uso de redes sociales, Auto = autocontrol, Trans = transparencia, Adap = adaptabilidad, L-I = logro-iniciativa, Emp = empatía, cong = capacidad organizativa, gconf = gestión de conflictos

Los resultados del análisis de correlación reflejaron correlaciones estadísticamente significativas entre algunas de las variables objeto de estudio. Cabe destacar que el sexo mostró una correlación estadísticamente significativa con el número de contactos en redes sociales, siendo los hombres quienes presentaban un mayor número de contactos frente a las mujeres. La edad, correlacionó de forma estadísticamente significativa y negativa con el número de contactos en redes sociales y las horas de uso (a mayor edad, menor número de contactos y menor número de horas de uso). Además, el número de contactos en redes sociales correlacionó de forma estadísticamente significativa y positiva con la

conciencia organizativa (a mayor número de contactos mayor conciencia organizativa). Por su parte, el número de horas correlacionó de forma significativa y positiva con la capacidad de logro e iniciativa, así como con la capacidad organizativa y la gestión de conflictos. Por último, la correlación entre los componentes de conciencia de habilidades personales y sociales fue estadísticamente significativa y positiva.

4.2. CONCIENCIA EMOCIONAL EN EL USO DE REDES SOCIALES DIGITALES

En la Tabla 2 se recogen las respuestas de los universitarios participantes en el Cuestionario de Conciencia Emocional en el uso de Redes Sociales. Tal y como se puede ver en la tabla, un porcentaje elevado de los participantes reportó ser capaz casi siempre o siempre de presentar autocontrol durante el uso de redes sociales (p.e., ante la expresión de emociones o la respuesta a críticas), y de presentar transparencia en la expresión de sus sentimientos y creencias. También, el porcentaje mayoritario señaló que casi siempre o siempre eran flexibles o capaces de adaptarse a otras opiniones presentes en la red, y contaban no solo con capacidad de logro e iniciativa en el manejo de la red sino que además decían ser empáticos con respecto a otros usuarios de la comunidad digital. Sin embargo, un porcentaje también elevado señaló que nunca o casi nunca realizaban acciones relacionadas con la capacidad organizativa como la coordinación y dinamización de la red o con la gestión de conflictos como la mediación ante problemáticas que pudieran surgir en la red social digital.

TABLA 2. *Resultados en los ítems del cuestionario*

	Respuestas en la Escala Likert									
	1		2		3		4		5	
Ítems	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Soy capaz de encauzar y dominar adecuadamente mis emociones dentro de la red social (AUTO)	14	5.4%	17	6.6	51	19.8	47	18.3	128	49.8
2. Admito sin reservas una crítica o comentario constructivo de otro miembro de la red (AUTO)	9	3.5	23	8.9	80	31.1	86	33.5	59	23
3. Expreso con sinceridad mis sentimientos y creencias al resto de miembros de la red social (TRANS)	28	10.9	34	13.2	60	23.3	83	32.3	52	20.2
4. Manifiesto mi malestar con los mensajes inapropiados de otros usuarios de la red (TRANS)	38	14.8	50	19.5	59	23	64	24.9	46	17.9
5. Ante una discusión o contraste de opiniones dentro de la red, no dudo en cambiar de opinión si los argumentos dados son convincentes (ADAP)	37	14.4	36	14	80	31.1	70	27.2	34	13.2
6. Intento mejorar y consolidar la red social a partir de mis contribuciones e iniciativas (L-I)	66	25.7	51	19.8	80	31.1	38	14.8	22	8.6
7. "Escucho" con atención e intento comprender las perspectivas adoptadas por otros usuarios de la red (EMP)	10	3.9	19	7.4	88	34.2	90	35	50	19.5
8. Deseo ayudar a los demás usuarios de la red cuando detecto que éstos tienen problemas o dificultades (EMP)	21	8.2	42	16.3	87	33.9	75	29.2	32	12.5
9. Detecto fácilmente que persona o personas son las que dirigen y coordinan la red (CONG)	51	19.8	54	21	83	32.3	42	16.3	27	10.5
10. Intento movilizar y animar al resto de miembros de la red para alcanzar un objetivo compartido (CONG)	44	17.1	66	25.7	87	33.9	45	17.5	15	5.8
11. Cuando soy consciente que la participación en la red social a la que pertenezco empieza a decaer "tomo el mando" de la misma (CONG)	121	47.1	63	24.5	60	23.3	9	3.5	4	1.6
12. Ante una situación conflictiva entre varios miembros de la red, intento mediar y resolver las diferencias (GCONF)	66	25.7	67	26.1	85	33.1	30	11.7	9	3.5

Nota: Auto = autocontrol, Trans = transparencia, Adap = adaptabilidad, L-I = logro-iniciativa, Emp = empatía, cong = capacidad organizativa, gconf = gestión de conflictos

4.3. Conciencia emocional en el uso de redes sociales digitales en base al tamaño de la red y al tiempo de uso

En último lugar, se estudiaron las diferencias en la conciencia emocional en base a las habilidades personales y sociales puestas en juego en el uso de redes sociales digitales en base al tiempo de uso y el tamaño de la red. En función al tiempo de uso, las diferencias resultaron estadísticamente significativas en las variables logro-iniciativa $F(3, 253) = 3.656, p = .013, \eta_p^2 = 0.042$; y capacidad organizativa $F(3, 253) = 4.510, p = .004, \eta_p^2 = 0.051$. Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en autocontrol (p = .291), transparencia (p = .926), adaptabilidad (p = .641), empatía (p = .602), ni gestión de conflictos (p = .054).

En base al número de contactos en redes sociales, las diferencias se dieron en la variable autocontrol, $F(4, 252) = 3.248, p = .013, \eta_p^2 = 0.049$; adaptabilidad $F(4, 252) = 3.119, p = .016, \eta_p^2 = 0.047$; logro-iniciativa $F(4, 252) = 4.719, p = .001, \eta_p^2 = 0.070$; y capacidad organizativa $F(4, 252) = 3.790, p = .005, \eta_p^2 = 0.057$. Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en transparencia (p = .090), empatía (p = .569), ni en gestión de conflictos (p = .100).

***TABLA 3**. Medias y desviaciones típicas en los componentes de la conciencia emocional medida a través de habilidades personales y sociales*

	Conciencia de Habilidades Personales				Conciencia de Habilidades Sociales		
	AUTO	TRANS	ADAP	L-I	EMP	CONG	GCONF
	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)
Contactos en Redes							
Menos de 25	3.24(1.40)	2.80(1.36)	2.40(1.32)	1.76(0.87)	3.14(1.20)	1.96(0.80)	1.92(1.32)
26-50	3.84(1.10)	3.02(1.42)	3.26(1.59)	2.68(1.52)	3.44(1.23)	2.10(0.96)	2.52(1.12)
51.100	4.05(0.74)	3.22(0.87)	2.72(1.27)	2.55(1.50)	3.55(0.82	2.37(0.66)	2.44(1.19)
101-150	4(0.90)	3.51(1.00)	3.26(1.24)	3.09(1.35)	3.47(1.04)	2.69(0.99)	2.68(1.10)
Más de 151	3.83(0.79)	3.27(0.96)	3.20(1.11)	2.61(1.14)	3.39(0.75)	2.50(0.85)	2.40(1.02)
Horas de Uso							
1-2	3.81(0.96)	3.22(1.06)	3.05(1.26)	2.48(1.28)	3.35(0.95)	2.32(0.90)	2.30(1.12)
3-4	3.83(0.80)	3.29(0.99)	3.21(1.17)	3.01(1.05)	3.51(0.77)	2.72(0.68)	2.66(0.97)
5-6	4.03(0.77)	3.23(1.27)	3.23(1.09)	2.30(1.31)	3.50(0.64)	2.84(1.08)	2.93(1.11)
>7	3.10(0.82)	3.50(1.27)	3.60(0.89)	3.40(0.89)	3.60(0.89)	2.86(0.69)	2.40(0.98)

Nota: Auto = autocontrol, Trans = transparencia, Adap = adaptabilidad, L-I = logro-iniciativa, Emp = empatía, cong = capacidad organizativa, gconf = gestión de conflictos

5. DISCUSIÓN

El presente capítulo planteó como objetivo estudiar la percepción de los universitarios en relación con su conciencia emocional medida a través de las habilidades personales y sociales puestas en juego en las redes sociales digitales y analizar las diferencias de éstas en base al tiempo de uso de las redes sociales digitales y al número de contactos.

En primer lugar, del estudio de la relación entre las variables de interés se pudo ver que los hombres presentaban redes más amplias que las mujeres. Estudios previos ya han detectado diferencias en cuanto al uso de redes sociales en hombres y mujeres (p.e., Mese y Sancak-Aydın, 2019; Segado-Boj et al., 2019; Simsek et al., 2019). Por ejemplo, algunos estudios señalaron que las mujeres utilizaban con mayor frecuencia internet y las redes sociales digitales (p.e., de la Iglesia et al., 2020; Krasnova et al., 2017; Kumar, 2018) y Mazman y Usluel (2011) observaron que los hombres usaban las redes sociales digitales con el objetivo de establecer nuevas relaciones en un porcentaje mayor que las mujeres, lo que resultaría compatible con la presencia de un mayor número de contactos en los hombres. Por otro lado, en lo referente a la edad, se pudo ver que eran los más jóvenes quienes presentaban también redes sociales más amplias y las utilizaban durante más tiempo. Estos resultados son compatibles con los hallados por Chang et al. (2015) quienes detectaron que, a mayor edad, los usuarios de redes sociales digitales contaban con un menor número de contactos.

Siguiendo con la relación entre las variables objeto de estudio, el tamaño de la red correlacionó con la capacidad organizativa, o lo que es lo mismo, con la capacidad para coordinar y dinamizar la red. Por su parte, el tiempo de uso de la red se asoció con el logro-iniciativa, la capacidad organizativa y la gestión de conflictos. Con el fin de profundizar en estos aspectos, se analizó si había diferencias entre estas variables asociadas a la conciencia emocional en las redes sociales digitales en base al tamaño de la red y el tiempo de uso. Los resultados reflejaron diferencias en las dimensiones de autocontrol, adaptabilidad, logro-iniciativa, y capacidad organizativa en base al tamaño de la red. Concretamente, se pudo ver que quienes presentaban redes de entre 101 y 150 miembros,

presentaban puntuaciones más altas en las variables de conciencia de habilidades personales y sociales, sin embargo, las puntuaciones decrecían ligeramente cuando las redes eran mayores a los 151 miembros. Parece este aspecto apuntar hacia el hecho de demostrar que una red amplia puede favorecer el desarrollo o la puesta en marcha de algunas habilidades personales y sociales al presentar mayores posibilidades de interacción, pero dentro de unos límites, dado que cuando esas redes son especialmente amplias, podría este hecho no resultar tan favorable en cuanto a las habilidades personales y sociales.

En lo referido a las redes sociales no digitales, algunas investigaciones en esta línea han relacionado el tamaño de la red o en concreto, las redes sociales más amplias con resultados positivos para la salud física y mental (ver Rollings et al., 2022). Curiosamente, tal y como recogen Rollings et al. (2022) se ha observado que las redes sociales más amplias pueden ser un factor protector ante la depresión, se asocian con un nivel mayor de felicidad, una mayor satisfacción vital, y menos dificultades de sueño y fatiga. Considerando este aspecto, resultaría relevante en el futuro profundizar en los beneficios que un tamaño amplio de la red social digital puede presentar para la persona, y si los beneficios detectados en el ámbito social no digital se trasladarían también a lo ocurrido en el ámbito digital.

En referencia al tiempo de uso, las diferencias fueron estadísticamente significativas en las variables logro-iniciativa y capacidad organizativa. En este caso, quienes decían dedicar mayor tiempo al uso de la red social, manifestaban también contar con una mayor capacidad para dinamizar y coordinar la red, y para gestionarla. No obstante, no se hallaron diferencias en otras variables relevantes reflejando que dedicar más o menos tiempo a la red, no parecía implicar diferencias importantes en el autocontrol, la adaptabilidad, transparencia, empatía, o en la gestión de conflictos. Quizás, este aspecto esté más relacionado con la personalidad del individuo, y su entrenamiento dependa de cuestiones más específicas que son independientes del tiempo dedicado al uso de la red. En cualquier caso, estos resultados resultan relevantes considerando que el tiempo dedicado al uso de las redes sociales digitales entre jóvenes, es cada vez mayor y que tal y como observan Giraldo-Luque y Fernández-

Rovira (2020) los jóvenes dedican cada vez más horas a las redes sociales y además invierten más tiempo del que son conscientes.

6. CONCLUSIONES

Las redes sociales existen desde los inicios de la sociedad. Proporcionan espacios para que las personas interactúen y compartan información y experiencias personales. A nivel digital, los actuales entornos proporcionan nuevas posibilidades, pero también exigen de la puesta en marcha de habilidades personales y sociales que permitan favorecer el proceso de interacción. El presente trabajo refleja que la percepción de los universitarios en cuanto a su conciencia emocional ha sido dispar. Si bien, se puede establecer que algunas habilidades personales y sociales en las redes sociales digitales de los universitarios pueden verse favorecidas por el tamaño de la red social digital (p.e., el autocontrol, la adaptabilidad, el logro-iniciativa, y la conciencia organizativa). También, se puede concluir que aspectos más asociados a la gestión de la red social digital, pueden verse beneficiados del tiempo de uso de esta.

En conclusión, se considera necesario valorar desde el ámbito educativo las contribuciones de las redes sociales digitales para promover ciertas habilidades emocionales a partir de las interacciones que se generan en estos espacios de comunicación digital. De igual modo, en el futuro sería interesante recabar información relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes, y otras variables de índole personal como su ansiedad, autoconcepto, o perfil de personalidad con el fin de determinar cómo estas variables pueden repercutir en la interacción en las redes sociales digitales.

8. REFERENCIAS

Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. South African Journal of Psychology, 40(1), 54–62. https://doi.org/10.1177/008124631004000106

Berlanga, M. C. L., & Romero, C. S. (2019). The interaction and digital coexistence of students in social networks. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 12(2), 114–130.

Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.

Boyd, D. M., & Elison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. Journal of Computer Mediated Communication, 13, 210–230.

Chang, P. F., Choi, Y. H., Bazarova, N. N. & Löckenhoff, C. E. (2015). Age differences in online social networking: Extending socioemotional selectivity theory to social network sites. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 59(2), 221–239. https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1029126

Chell, E., & Baines, S. (2000). Networking, entrepreneurship and microbusiness behavior. Entrepreneurship and Regional Development, 12(3), 195-215. http://dx.doi.org/10.1080/089856200413464

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioural sciences (2nd ed). Lawrence Erlbaum

de la Iglesia, J. D. F., Otero, L. C., Fernández-Morante, C., & Cebreiro, B. (2020). Attitudes and use of internet and social networks in university students in Galicia: Personal and social implications. Prisma Social, 28, 145-160.

Fernández-Villa, T., Alguacil Ojeda, J., Almaraz Gómez, A., Cancela Carral, J., Delgado-Rodríguez, M., García-Martín, M., Jiménez-Mejías, E., Llorca, J., Molina, A., Ortíz Moncada, R., Valero-Juan, L., & Martín, V. (2015). Uso problemático de internet en estudiantes universitarios: Factores asociados y diferencias de género. Adicciones, 27(4), 265-275. http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.751

Giraldo-Luque, S., & Fernández-Rovira, C. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. Profesional de la Información, 29(5), Article e290528. https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.28

Gneiser, M., Heidemann, J., Klier, M., Landherr, A., & Pobst, F. (2012). Valuation of online social networks taking into account users' interconnectedness. Information Systems and e-Business Management, 10, 61-84.

Goleman, D. (1996). La práctica de la inteligencia emocional. Editorial Kairós.

González, R., Gasco, J., & Llopis, J. (2019). University students and online social networks: Effects and typology. Journal of Business Research, 101, 707–714. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.01.011

González, M. R., Gasco, J. L., & Llopiz, J. (2016). Facebook and academic performance: A positive outcome. The Anthropologist, 23(1–2), 59–67

Gonzalez, R., Gasco, J., & Llopis, J. (2015). Facebook in teaching: Strengths and weaknesses. International Journal of Information and Learning Technology, 32(1), 65–78

Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modelling. Guilford Press

Lahaye, M., Luminet, Ol., Van-Broeck, N., Bodart, E., & Mikolajczak, M. (2010). Psychometric properties of the emotion awareness questionnaire for children in a french-speaking population. Journal of Personality Assessment, 92(4) 317-326.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 232–242). Basic Books.

Mazman, G., Usluel, Y. K. (2011). Gender differences in using social networks. Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(2), 133-139.

Meşe, C., & Sancak-Ayd□n, G. (2019). The use of social networks among university students. Educational Research and Reviews, 14(6), 190–199. https://doi.org/10.5897/ERR2018.3654

Morris, K. (2013). Revising the Declaration of Helsinki. World Report, 381, 1889-1890. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)60951-4

Palacios-Garay, J., García, U. C., Rivero, M. U. (2020). Use of social networks and their influence on social skills in university students. Revista Turismo: Estudos e Prácticas, 3, 1–13.

Ramezan-Khmsi, Z., Khademi-Ashkezari, M., & Naghsh, Z. (2017). The relationship between emotional intelligence and academic achievement: The mediating role of procrastination, self-regulation, self-efficacy. The Journal of New Thoughts on Education, 13, 163–86. https://doi.org/10.22051/JONTOE.2017.13980.1669

Rollings, J., Micheletta, J., Van Laar, D., & Waller, B. M. (2022). Personality Traits Predict Social Network Size in Older Adults. Personality and Social Psychology Bulletin. Avance online https://doi.org/10.1177/01461672221078664

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA EMPATÍA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

FERNANDO CANDÓN RÍOS
Universidad de Jaén

ELENA CERDÁ MANSILLA
Universidad Autónoma de Madrid

ANA BELÉN MARTÍNEZ PIERNAS
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Según los últimos datos que expone la Guía de Atención a las personas con Discapacidad en la Universidad 2020 (2021), que publica la Fundación Universia, la Universidad española dispone en el curso 2020-2021 de 23851 estudiantes con diversidad funcional[5]. Este número, que supone un máximo histórico en los registros académicos, representa en términos porcentuales un 1,42%, del total de alumnos universitarios —1.679.518 en el curso indicado, según el Ministerio[6]. La tendencia al alza señala el buen trabajo que están llevando a cabo las instituciones académicas y la política gubernamental, sin embargo, se requiere aún de más esfuerzo en todos los sentidos[7]. En esta línea, se debe destacar los compromisos adquiridos por los miembros del EEES (Espacio Europeo

[5] Hoy en día, la Organización Mundial de la Salud sigue utilizando el término personas con discapacidad, concepto que usa al estar incluido desde 2001 en la Clasificación Internacional del Funcionamiento. En presente estudio se prefiere utilizar la terminología alternativa, propuesta por el Foro de Vida Independiente, de diversidad funcional, con el fin de usar un concepto sin valor semántico peyorativo.

[6] De acuerdo con lo publicado en la "Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU) Curso 2020-2021 (Avance)" (2021).

[7] Véase Moriña (2017).

de Educación Superior) en la Conferencia Ministerial sobre el Espacio Europeo de Educación Superior Roma 2020. En la publicación de los acuerdos se cita lo siguiente sobre la inclusión de estudiantes con diversidad: "Socially inclusive higher education will remain at the core of the EHEA and will require providing opportunities and support for equitable inclusion of individuals from all parts of society" (EHEAROME2020, 2020: 5). La realidad es que estas propuestas llegan tarde a la universidad (Moriña, 2017; Fundación ONCE, 2014) si se compara con las medidas aplicadas en la educación obligatoria del sistema español. Esto se debe a que no es hasta 2001, con la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), cuando la institución académica asegura que el estudiante con diversidad funcional dispone de igualdad de oportunidades, de un principio de no discriminación y la certeza de un acceso universal para las personas con movilidad reducida. Posteriormente, el gran hito en esta dirección, y que es el impulso de los grandes avances inclusivos, es la creación del EEES (Mayo, 2021).

Los órganos universitarios representan solo uno de los ejes sobre los que estriba el funcionamiento de la Universidad, el otro fundamental son los propios estudiantes. De acuerdo con esta premisa, resulta relevante concebir la necesidad de que la comunidad estudiantil empatice con los compañeros que disponen de alguna diversidad. Para el alumnado con necesidades especiales, los integrantes del aula son la base facilitadora del curso (Garabal, 2015). En este sentido, la capacidad de empatizar con el otro resulta la clave para el desarrollo y la evolución hacía un sistema de educación superior inclusivo. Dada la evolución histórica del término, la empatía, como concepto cognitivo, se ve envuelta en un debate definitorio a lo largo de las últimas décadas que culmina en la actualidad:

> Actualmente, se define la empatía desde un enfoque multidimensional, haciendo énfasis en la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás. La empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás (García de Galdeano & Garaigordobil, 2006, p. 180).

Debido a la imposibilidad de los expertos de acordar una definición concreta del término empatía, se utilizará en el presente capítulo la acepción propuesta por Roger: "sentir las emociones de otro, como si fuera ese otro" (apud Olivera et ál, 2011: 121). Desde una perspectiva histórica, el primer registro del concepto primigenio de empatía se encuentra en el siglo XVIII cuando Robert Vischer utiliza el término alemán *einfülung* —que significa "sentirse dentro de"— (Fernández-Pinto et ál, 2008). Será Titchener en 1909 quien, utilizando la palabra griega εμπάθεια —que hace referencia a la cualidad de sentirse dentro de— cree la base del concepto actual, que a lo largo del siglo XX toma la forma presente. De acuerdo con esto, y concretando el enfoque de la investigación, se debe destacar la afirmación de Marí y Martí afirman que se refiere al alumno universitario como "un estudiante socialmente responsable es un individuo capaz de comprometerse, escuchar y ponerse en el lugar del otro, es un ciudadano empático que se preocupa no sólo por su bienestar sino por el bienestar de todos los que lo rodean" (apud Arango Tobón et ál, 2014).

Para llevar a cabo el estudio que da como resultado el capítulo actual, se ha tomado como referencia dos diferentes grados de diversas universidades españolas. En concreto, las carreras universitarias son Administración y dirección de empresas (ADE), por un lado, y por el otro Filología Hispánica. Se contraponen así dos ámbitos de estudio y dos realidades sociales. Los intereses y las aspiraciones de los alumnos de ambos grados no tienen puntos principales en común. Mientras que al sector perteneciente a Administración de Empresas se le presupone una preferencia por lo eficiente y por lo tangible, a los de Filología Hispánica se les asocia con lo abstracto y lo artístico. Partiendo de esta premisa, se busca ver si hay relaciones entre las afinidades de estudio y la capacidad empática. Por tanto, pese a los postulados desde los que parte el estudio, la hipótesis alternativa (H1) demostraría que, a pesar de las divergencias en el perfil de los estudiantes, los alumnos de ambos grados presentan una respuesta semejante a la atención a la empatía de la diversidad funcional. Sin embargo, si los resultados arrojasen un valor desigual, y, por tanto, la razón F fuese mayor, la hipótesis nula —que avala que el perfil de los estudiantes infiere en los rasgos empáticos hacia la diversidad funcional— la hipótesis alternativa sería respaldada.

2. OBJETIVOS

El objetivo de la investigación consiste en determinar si existen diferencias significativas en las tasas de atención a la diversidad y empatía en particular, así como las categorías de la misma como son: la toma de perspectiva, el malestar personal y la fantasía, entre distintas ramas de conocimiento, como podrían ser las ramas sociales (mediante los datos de la titulación de Administración de Empresas) y las de humanidades (mediante los datos de la titulación de Filología Hispánica).

En este sentido, se plantean las siguientes hipótesis para este trabajo:

- Hipótesis 1. Existen diferencias significativas entre las distintas variables objeto de estudio; entre la atención a la diversidad, la empatía, la toma de perspectiva, el malestar personal y la fantasía.
- Hipótesis 2. Existen diferencias significativas entre los distintos grupos de estudio (Filología hispánica VS Administración de Empresas).
- Hipótesis 3. Existen variables que toman un peso crítico para afrontar la diversidad.

3. METODOLOGÍA

Se presenta una investigación con una muestra de conveniencia que está formada por 30 alumnos de dos grados de distintas disciplinas, como son Filología y ADE, un total de 60 alumnos a los que se sometió a dos encuestas una primera donde se analiza la percepción a la atención a la diversidad con el instrumento de "Percepción de la inclusión educativa en nivel superior" de Álvarez-Rebolledo, Santos Carreto y Barrios González (2019) y una segunda que analizaba la empatía mediante la versión española del Interpersonal Reactivity Index de Mestre Escrivá, Frías Navarro y Samper García (2014). El procedimiento de investigación que se llevó a cabo ha seguido los pasos que se relatan a continuación:

En primer lugar, antes de realizar la intervención se consideró necesario pasar el cuestionario pre-test "Percepción de la inclusión educativa en

nivel superior" de Álvarez-Rebolledo, Santos Carreto y Barrios González (2019) e *Interpersonal Reactivity Index* de Mestre Escrivá, Frías Navarro y Samper García (2014) para determinar la línea basal y para medir si la actividad ha sido eficaz; para ello se informó al alumnado al inicio de clase que se les pasaría un enlace de Google Form con un cuestionario.

Posteriormente se efectúa la intervención basada en role playing, puesto que la finalidad es realizar una sesión de sensibilización y concienciación que ayude a los alumnos universitarios a desarrollar empatía hacia la diversidad funcional. Gracias a este procedimiento se analizan no solo los resultados de aprendizaje sino también la motivación y la percepción hacia la metodología (mediante escalas tipo Likert de 0: nada a 5: mucho).

Para desarrollar la presente investigación, se ha hecho uso de uno de los cuestionarios más utilizados para la evaluación de la empatía teniendo en cuenta una perspectiva multidimensional, considerando dos factores cognitivos y dos emocionales. Además, los resultados obtenidos por los autores demostraron la validez del instrumento para medir los distintos componentes de la empatía (Mestre et ál, 2004).

Se hizo uso de una escala, formada por 28 ítems que se distribuían en cuatro subescalas, para poder medir cuatro dimensiones de empatía: Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD). Cada dimensión se compone de siete ítems. El uso de este cuestionario permite cuantificar tanto la reacción emocional del usuario como el aspecto cognitivo en la adopción de una actitud empática. La Toma de perspectiva y la Fantasía, recogen los aspectos más cognitivos, mientras que la Preocupación empática y el Malestar personal tratan aquellos aspectos más emocionales. La Toma de perspectiva indica los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, es decir, la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona. La Fantasía mide la habilidad para identificarse con personajes ficticios, por lo tanto, es la capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias. La Preocupación empática tiene en cuenta los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros y el Distrés o malestar personal permiten evaluar las reacciones emocionales de las personas ante las experiencias negativas de los otros. Ambas subescalas

emocionales, ayudan a evaluar las reacciones emocionales de las personas ante las experiencias negativas de los otros (Mestre et ál, 2004).

Por otro lado, la diversidad funcional o PER, se desarrolló basándose en el cuestionario desarrollado por Álvarez-Rebolledo et ál (2019). Este cuestionario superó los criterios de validez y confiabilidad, teniendo una validez dual, gracias a la valoración de los expertos con un 34,5% de varianza y un alto nivel de confiabilidad (.898) (Álvarez-Rebolledo et ál, 2019). El concepto de diversidad funcional se focaliza en 3 dimensiones: políticas inclusivas, las culturas inclusivas y las prácticas inclusivas. Las políticas inclusivas según López (2011) son leyes y normativas contradictorias, por ejemplo: currículo paralelo y son útiles si el apoyo de estas es compatible con prácticas útiles para la comunidad universitaria. Tras las políticas inclusivas, encontramos las culturas inclusivas, que recogen los valores inclusivos (igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad, respeto, confianza, no violencia, compasión, honestidad, valor), además autores como López (2011) matizan que la cultura generalizada en la educación distingue entre dos tipos de alumnado: el normal y el especial; que es lo que conduce a establecer estrategias diferentes para la educación y es el principal error a nivel educativo. En último lugar, tenemos las prácticas inclusivas, que según López (2011) se convierten en un espacio en el que los docentes se entrelazan con el alumnado y exclusivamente son eficaces si el alumnado logra participar activamente, erradicando las desigualdades y viéndolas como una fortaleza para el aprendizaje de toda la comunidad educativa

En esta primera investigación, nos focalizamos en analizar los resultados posteriores a la intervención, con la finalidad de analizar las diferencias entre titulaciones en este caso. Para la comparación de las muestras de las titulaciones, hemos extraídos los estadísticos descriptivos de ambos grupos (media y varianza) de las cinco variables que se compusieron a partir de los 36 ítems cogidos de la encuesta: toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática, malestar personal y diversidad y hemos ejecutado un Análisis de varianza de dos factores con varias muestras por grupo (ANOVA); puesto que el análisis de varianza permite analizar el efecto de una o más variables o categorías en un conjunto de datos (Fallas, 2012).

4. RESULTADOS

Para determinar las diferencias en las tasas de atención a la diversidad y empatía entre dos ramas de conocimiento y grados, tales como Filología Hispánica y ADE. En primer lugar, se recogieron las respuestas del cuestionario "IRI" sobre empatía y de "Percepción de la inclusión educativa en nivel superior" sobre percepción en atención a la diversidad para cada participante de la muestra (30 participantes en cada caso) y se sumaron las puntuaciones para cada uno de los bloques. De esta forma, la empatía aunó los resultados de Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD), mientras que la atención a la diversidad quedó reflejada con las puntuaciones recibidas para el PER. Los resultados obtenidos para cada uno de los usuarios se pueden observar en la Tabla 1.

TABLA 1. *Suma de las respuestas obtenidas para cada una de las subescalas.*

		Empatía				Att. diversidad
Grado Universitario		PT	FS	EC	PD	PER
Filología hispánica	P1	14	17	14	7	124
	P2	16	17	16	6	128
	P3	17	12	11	6	145
	P4	17	18	17	11	95
	P5	15	19	12	14	142
	P6	14	17	7	10	132
	P7	15	19	13	11	94
	P8	18	21	9	9	112
	P9	13	14	9	3	132
	P10	12	10	7	7	133
	P11	15	15	14	7	107
	P12	14	18	5	4	114
	P13	14	11	8	7	149
	P14	13	13	7	9	100
	P15	16	13	5	1	104
	P16	6	7	4	10	134
	P17	13	11	3	-1	127
	P18	3	19	9	15	100
	P19	3	10	-1	3	93
	P20	19	12	11	7	149

	P21	22	9	6	3	110
	P22	12	7	2	-1	149
	P23	12	7	7	4	110
	P24	6	7	0	2	106
	P25	20	13	11	15	113
	P26	19	17	13	16	126
	P27	10	16	9	8	132
	P28	7	18	11	14	125
	P29	9	4	5	1	92
	P30	11	7	1	-1	105
ADE	P1	22	9	6	3	140
	P2	15	0	2	1	93
	P3	10	5	-1	1	115
	P4	15	12	9	10	107
	P5	15	13	7	11	143
	P6	9	17	9	5	113
	P7	14	12	8	8	105
	P8	14	17	8	8	131
	P9	7	8	9	8	99
	P10	17	18	10	2	132
	P11	14	13	8	13	102
	P12	17	19	11	6	147
	P13	18	16	9	0	44
	P14	20	19	11	3	143
	P15	18	21	9	9	112
	P16	13	14	9	3	132
	P17	12	10	7	7	133
	P18	15	15	14	7	107
	P19	14	18	5	4	114
	P20	14	11	8	7	149
	P21	13	13	7	9	100
	P22	16	13	5	1	104
	P23	6	7	4	10	134
	P24	21	3	10	9	103
	P25	13	11	3	-1	127
	P26	8	16	5	4	65
	P27	3	19	9	15	100
	P28	3	10	-1	3	93
	P29	19	12	11	7	149
	P30	22	9	6	3	110

Seguidamente, se realizó un análisis estadístico descriptivo para cada una de las Titulaciones de la muestra (la titulación de Filología Hispánica y la titulación de Administración de Empresas), arrojando diversos resultados que pueden observarse en la Tabla 2. En estos resultados, se recogen diversos estadísticos descriptivos (media, error típico, mediana, moda, desviación estándar, varianza de la muestra, curtosis, coeficiente de asimetría, rango, mínimo, máximo, suma, cuenta y nivel de confianza), lo que compone una imagen completa de la situación de cada una de las variables de empatía y de atención a la diversidad para ambas titulaciones.

TABLA 2. *Estadísticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de Empatía (IRI).*

	Empatía				Att. diversidad
Filología hispánica	PT	FS	EC	PD	PER
Media	13.166	13.266	8.166	6.9	119.4
Error típico	0.869	0.849	0.849	0.911	3.290
Mediana	14	13	8.5	7	119
Moda	14	7	11	7	132
Desviación estándar	4.763	4.653	4.654	4.992	18.020
Varianza de la muestra	22.695	21.650	21.660	24.920	324.731
Curtosis	-0.022	-1.086	-0.564	-0.819	-1.148
Coeficiente de asimetría	-0.510	-0.227	-0.108	0.152	0.135
Rango	19	17	18	17	57
Mínimo	3	4	-1	-1	92
Máximo	22	21	17	16	149
Suma	395	398	245	207	3582
Cuenta	30	30	30	30	30
Nivel de confianza (95.0%)	1.778	1.737	1.737	1.864	6.728
ADE					
Media	13.838	12.483	7.064	5.645	115.967
Error típico	0.890	0.903	0.625	0.736	4.428
Mediana	14	13	8	6	113
Moda	14	13	9	3	149
Desviación estándar	4.960	5.032	3.482	4.103	24.654

Varianza de la muestra	24.606	25.324	12.129	16.836	607.832
Curtosis	0.037	-0.035	0.405	-0.543	1.166
Coeficiente de asimetría	-0.490	-0.471	-0.685	0.247	-0.801
Rango	19	21	15	16	105
Mínimo	3	0	-1	-1	44
Máximo	22	21	14	15	149
Suma	429	387	219	175	3595
Cuenta	31	31	31	31	31
Nivel de confianza (95.0%)	1.819	1.845	1.277	1.505	9.043

Finalmente, se realizó un análisis de varianza de dos factores con varias muestras por grupo (ANOVA), resultados que pueden observarse en la Tabla 3. Se incluye el resultado, la suma, el promedio y la varianza de ambas titulaciones y para todas las variables (PT, FS, EC, PD, PER).

TABLA 3. *Análisis ANOVA de un factor organizado por titulaciones (filas) y las diferentes subescalas del cuestionario IRI (columnas).*

Filología hispánica	PT	FS	EC	PD	PER	Total
Cuenta	30	30	30	30	30	150
Suma	403	390	237	203	3598	4831
Promedio	13.433	13	7.9	6.766	119.93	32.206
Varianza	25.288	21.72	20.575	25.42	338.34	2027.9
ADE						
Cuenta	30	30	30	30	30	150
Suma	407	378	213	172	3455	4625
Promedio	13.566	12.6	7.1	5.733	115.16	30.833
Varianza	23.081	25.76	12.506	17.16	608.21	1932.8
Total						
Cuenta	60	60	60	60	60	
Suma	810	768	450	375	7053	
Promedio	13.5	12.8	7.5	6.25	117.55	
Varianza	23.779	23.38	16.423	21.20	471.03	

ANÁLISIS DE VARIANZA						
Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crí-tico para F
Muestra	141.45	1	141.453	1.265	0.261	3.873
Columnas	557511	4	139377	1246	2E-181	2.402
Interacción	227.64	4	56.911	0.509	0.729	2.402
Dentro del grupo	32424	290	111.808			
Total	590304	299				

Tal y como se puede observar en la Tabla 3, el valor de F entre ambas titulaciones es más bajo que el valor crítico de F (1.265 y 3.873, respectivamente), lo que indicaría que no existen diferencias significativas entre ambos grupos de respuestas. Además, los resultados obtenidos para la Interacción serían acordes a lo expuesto anteriormente. Sin embargo, sí se observaron diferencias significativas entre las distintas respuestas obtenidas para cada una de las subescalas del cuestionario.

5. DISCUSIÓN

El objeto de estudio del presente capítulo es el análisis de los rasgos empáticos de los estudiantes universitarios hacia la diversidad funcional. En concreto se han tomado 30 muestras del grado de Administración y Dirección de Empresas de una universidad madrileña y otras 30 del grado de Filología Hispánica de una universidad ancdaluza. Los resultados obtenidos manifiestan que no existe una diferencia significativa entre las respuestas de los participantes de las dos carreras estudiadas —como bien se ha expuesto en el apartado de "Resultados", el valor de F entre ambos títulos es más bajo que el valor crítico de F (1.265 y 3.873, respectivamente)—, pero sí existen diferencias notables entre las varianzas. Si se atiende a las subescalas, se pueden ver diferencias significativas cuando se compara la media del objeto de estudio frente a la media poblacional (Mestre et ál, 2004). En lo referente a las dos variables que miden el aspecto cognitivo, la Toma de perspectiva (PT) y la Fantasía (FS), se puede apreciar un menor grado de empatización por parte de las

muestras universitarias. La PT —*Toma de perspectiva*— cuantifica la capacidad de un individuo para ponerse en el lugar del otro en el desarrollo de un ambiente cotidiano. Si bien en esta subescala no existen diferencias entre los estudiantes, la media de los alumnos (FH 13.16 / ADE 13.83) es inferior a la media de la población general (15.32). La segunda subescala, FS —*Fantasía*—, hace referencia a la capacidad de un individuo para recrear situaciones ficticias. En este sentido, la muestra de los estudiantes arroja una media (FH 13.26 / ADE 12.48) similar entre ellas, pero más baja que la general (14.91) pero sin grandes cambios según la desviación. En lo que respecta a la reacción emocional del sujeto, el análisis utiliza las subescalas EC —*Preocupación empática*— y PD —*Malestar personal*—. La EC cuantifica los sentimientos de cariño y preocupación ante el malestar del otro, mientras que la PD lo hace en lo referente al malestar del individuo frente a las experiencias negativas ajenas. En estos valores las diferencias entre los grados académicos se acentúan (EC: FH 8.16/ADE 7.06; PD: FH 6,9/ADE 5,64) sin llegar a encontrarse una disparidad significativa que avalase la H0. Sin embargo, el contraste con respecto a la media general (EC: 16.73; PD: 10.41) es manifiestamente diversa, lo que responde a un cambio motivado por varias posibles cuestiones. En lo que concierne a la atención a la diversidad, de nuevo, las medias son semejantes (FH: 119.4; ADE: 115.96).

A rigor de la exposición de los resultados, la H1 queda comprobada, pero los cambios de respuesta entre el objeto de estudio y la población general manifiestan una desigualdad que puede deberse a diferentes cuestiones. La primera hipótesis que se mantiene es la de que el confinamiento de 2020, debido a la pandemia de la COVID-19, ha alterado los hábitos sociales de los adultos jóvenes, lo que ha supuesto *de facto* una pérdida de valores sociales y empáticos que ha afectado a la toma de muestras. La clausura obligatoria rompe el desarrollo de socialización natural que tiene como lugar lógico los espacios públicos. El aislamiento supone un motivo generador de estrés y ansiedad que altera la sensibilidad del individuo y desplaza sus rasgos empáticos a valores no normalizados. Como consecuencia, el sujeto pierde la noción normotípica empática. La segunda hipótesis que se baraja es que la muestra de la

población general es de 2004 y, por lo tanto, existe un cambio generacional entre la del objeto de estudio. Las nuevas tecnologías y las prácticas sociales ligadas a estas provocan una individualización del sujeto. Este desplazamiento del espacio social puede estar correlacionado con una falta del desarrollo empático. Se sustituye el aprendizaje emocional aprehendido por el contacto físico en las plazas públicas por una relación privada y virtual mediante el uso de videojuegos, avatares y redes sociales. La ausencia de una correcta capacidad de empatizar es fundamental, no solo para el yo social, sino para el ejercicio de determinadas profesiones relacionadas directamente con los dos grados de los que se toman las muestras. Una tercera hipótesis podría centrarse en el cambio del sistema universitario y de su acceso. En la actualidad, y con diferencia al período de la muestra general, el paso de Bachiller a la Universidad en Andalucía es, en la práctica, casi un automatismo siempre y cuando se supere la PEvAU. Gracias a la política de la Junta de Andalucía de los últimos años, la matrícula universitaria se ha abaratado y la permanencia, condicionada a que se apruebe, es gratuita. Esto supone que el estudiante no ponga en valor su posición académica y que, por lo tanto, no desarrolle una empatía ante la dificultad de un alumno que tenga complicaciones en la superación de los créditos y los posteriores problemas económicos que pueda suponer este hecho. La cuarta y última hipótesis sustenta la idea de que la disminución de la edad en la que se accede al consumo de alcohol afecta en la sociabilización de los adultos jóvenes. El prematuro consumo de alcohol incrementa la posibilidad de una ingesta abusiva y sus efectos negativos. Entre las consecuencias del abuso de las bebidas espirituosas está la alteración del desarrollo cognitivo y la alteración de la sociabilización, ya que la toma excesiva de alcohol se considera una práctica antisocial, lo que genera aislamiento y, como consecuencia, la modificación de la percepción empática en el *otro*.

6. CONCLUSIONES

El estudio concluye que la muestra de los estudiantes de Administración de Empresas y la muestra de los de Filología Hispánica arrojan unos resultados sin varianzas importantes. Incluso si se atiende a las varianzas de mayor calibre, estas siguen siendo poco significativas. Por tanto, se

llega a la conclusión de que el perfil normotípico de cada grado no infiere en su empatía ni en su atención a la diversidad. Estos resultados avalan la H1 y descartan la H0. Sin embargo, las conclusiones son alarmantes. Los datos demuestran una preocupación empática y un malestar personal muy inferior a la media general poblacional. Lo que se traduce en la ausencia de sentimientos de compasión y de amabilidad, por lo que no son capaces de empatizar en situaciones complejas de otras personas, a lo que se suma unos niveles de estrés y ansiedad muy elevados. Estos resultados son semejantes a los que arrojan los últimos estudios en psicología (Quilez et ál, 2019) sobre la población joven y el confinamiento por la pandemia de la COVID-19.

Si se tiene en cuenta que la salida natural laboral para las filologías, y una de las alternativas probables para Administración de Empresas es la docencia, la sociedad se halla en la obligación de reflexionar sobre estos datos. Si una generación de futuros docentes, que están ya en proceso de perfilarse para el puesto de profesorado, carece de una preocupación empática y adolecen un malestar personal, la sociedad se encuentra ante un problema manifiesto. Sea cual sea el origen de estas carencias, es obligación social motivar y enseñar la empatía al *otro*, y revertir esta situación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores han contribuido de igual forma en la realización de la presente investigación. Este trabajo fue apoyado por el Ministerio de Universidades mediante los contratos [FPU2018 / 05131] y por la Comunidad de Madrid en el marco del convenio plurianual con la Universidad Autónoma de Madrid en Línea 3: Excelencia para el Profesorado Universitario. ABMP agradece al Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020) y al Fondo Social Europeo por la financiación de su ayuda posdoctoral (DOC_01319).

8. REFERENCIAS

Álvarez-Rebolledo, A., Santos Carreto, M. y Barrios González, E. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario “Percepción de la inclusión educativa en nivel superior”. Sinéctica, doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-009.

Arango Tobón, O. E., Clavijo, S. J., Puerta, I. C., Sánchez, J. W. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. Revista de la educación superior, 43 (169), (pp 89-105). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana.

EHEAROME2020 (2020). Rome Ministerial Communiqué. http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

García de Galdeano, P., & Garaigordobil, M. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. Psicothema, 18(2),180-186. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718203

Fallas, J. (2012). Análisis de varianza. Comparando tres o más medias [Internet]. Costa Rica: Universidad para la Cooperación Internacional.

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. Anales de Psicología, 24 (2), (pp 284–298). Universidad de Murcia. https://revistas.um.es/analesps/article/view/42831

Fundación ONCE (2014). Formación curricular en Diseño para Todas las Personas. http://bit.ly/2vlnmoV

Garabal-Barbeira, J. (2015). Universidad y diversidad funcional: Aproximación a la inclusión en el ámbito universitario. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, (pp 33-37). Universidade da Coruña.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Innovación Educativa, núm. 21, pp. 37- 54. http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23

Marí, J. & Martí, M. (2010). La responsabilidad social: ¿una universidad empática?. Revista Nou-Dice, 362 (4). http://www.uv.es/noudise/362.pdf.

Mayo Pais, E. M. (2021). Los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela ante la diversidad funcional de sus compañeros y compañeras. Contextos Educativos. Revista de Educación, (27), (pp 223-244). Universidad de la Rioja.

Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D., & Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. Psicothema, 16 (2), (pp 255-260). https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8243/8107

Ministerio de Universidades (2021). Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU) Curso 2020-2021 (Avance). https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/PpalesResulEEU.pdf

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. European Journal of Special Needs Education, 32 (1), (pp 3-17).

Olivera, J; Braun, M.; Roussos, A. (2011). Instrumentos para la evaluación de la empatía en psicoterapia. Revista Argentina de Clínica Psicológica, 20 (2), (pp.121-132).

Quílez-Robres, A., Lozano-Blasco, R., Íñiguez-Berrozpe, T., & Cortés-Pascual, A. (2021). Social, family, and educational impacts on anxiety and cognitive empathy derived from the COVID-19: Study on families with children. Frontiers in Psychology, 12, 562800. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.562800

Universia, F. (2021). Guía de Atención a las personas con Discapacidad en la Universidad 2020. http://riberdis.cedid.es/handle/11181/646

ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN. ESTUDIO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE LA HISTORIA DE VIDA DE MARÍA

ABRAHAM BERNÁRDEZ GÓMEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Los objetivos para el desarrollo sostenible de la Agenda 2030 en lo referente a la Educación para la calidad (cuarto objetivo) siguen la estela de otra medidas y programas a nivel internacional que se han propuesto para atajar problemáticas en educación que son tan antiguas como la propia escuela. Uno de esos problemas es el que se aborda en el presente texto, las trayectorias educativas de jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión socioeducativa, en concreto, el caso de María.

El objetivo planteado para la investigación desarrollada nos dará muchas pistas sobre las claves que se abordarán a continuación. Así pues, el objetivo establecido reza de la siguiente forma: Explorar los eventos de vida, eventos críticos y transiciones que permitan describir la trayectoria educativa de los alumnos en riesgo de exclusión que han pasado por una experiencia de abandono o fracaso escolar y se han reincorporado a su proceso formativo.

Una de las perspectivas que podemos encontrar en torno a las trayectorias educativas es la de la Teoría del Curso de Vida (Hutchison, 2018, 2019). El estudio de esta teoría es profuso en la investigación del área y ha sido relevante a lo largo de los años para las ciencias sociales (Blasbichler & Vogt, 2020; Christodoulou et al. 2018; Portela et al., 2019). Esta teoría se asienta sobre un constructo multifactorial al igual que la problemática que aborda esta investigación. De hecho, los diferentes factores que se presentan a lo largo de la literatura consultada son

coincidentes entre los diferentes constructos que aborda la investigación (Gottfried, y Hutt, 2019). De esta forma, mediante la Teoría del Curo de Vida, vamos a observar diferentes trayectorias, en nuestro caso escolares, que se van a ver influenciadas por eventos que presentan mayor o menor influencia en ellas. Encontramos diversidad de factores que pueden afectar (Salvà-Mut, Oliver Trobat & Comas Forgas 2014; Nichol, DeFosset, Perry & Kuo, 2016) siendo, en esta investigación, diferenciados por el nivel de proximidad al sujeto: micro, meso y macrosocial. Cabe señalar que la intensidad con la que se presenten o manifiestan los diferentes eventos puede ser desigual. En primer lugar, se presentan eventos de vida a lo largo de toda la trayectoria, pero sin significado particular para los sujetos que, aunque tienen su efecto en la trayectoria, no se manifiesta de forma repentina. Por otro lado, también existen eventos que son especialmente relevantes para los sujetos, hablamos de los eventos críticos, son suficientemente fuertes como para causar modificaciones en la trayectoria que sigue el sujeto.

La implicación de los diferentes sujetos se ve afectada de forma sustancial a medida que estos van ocurriendo o presentándose en su trayectoria (Crosnoe & Benner, 2016). Entre otras, una de las posibles definiciones que tiene un constructo tan amplio como el de la implicación, es la calidad e intensidad de la vinculación que el estudiante muestra por la tarea escolar (Zabalza, 2017). En el caso que ocupa a esta investigación, los eventos que se van sucediendo a lo largo de la trayectoria escolar van deteriorando la calidad de la implicación y comienza un proceso que acabará alejando a los estudiantes de la escuela (Gebel y Heineck, 2019; Yusof et al., 2018). De esta forma, en el texto que sigue se mostrará la historia de vida de María y como se va desarrollando en función de los diferentes eventos que se presentan y cómo estos modulan la calidad de su implicación y, consecuentemente, sus ideas y venidas de la escuela.

2. OBJETIVOS

El objetivo que se desarrollará en la siguiente investigación se centrará en:

- Explorar los eventos de vida, eventos críticos y transiciones que permitan describir la trayectoria educativa de María, una alumna en riesgo de exclusión que ha pasado por una experiencia de abandono o fracaso escolar y se ha reincorporado a su proceso formativo.

Así pues, los objetivos específicos son los que siguen:

- Identificar los eventos de vida más relevantes y, entre ellos, los eventos críticos presentes en la historia de vida de estos estudiantes en riesgo de exclusión.
- Caracterizar los eventos de vida y eventos críticos potencialmente relevantes para la trayectoria educativa de los estudiantes.
- Caracterizar las trayectorias educativas de los alumnos y la reconstrucción narrativa que ellos hacen de las mismas.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación que se desarrolla sobre estas líneas nos emplazaremos en un paradigma cualitativo. Dicha investigación, por sus particularidades, se situará en un diseño basado en el enfoque biográfico-narrativo, centrándonos en las diferentes experiencias que se desarrollan en la trayectoria educativa de María que nos ayuda a reconstruir su historia de vida. Las trayectorias de los estudiantes tienen presentes diferentes eventos que se van reflejando a lo largo de ellas (Brandenburg, 2021) y nos ayudan a entender las dinámicas que se presentan en el curso de vida de los estudiantes (Rodríguez-Dorans & Jacobs, 2020). Mediante las investigaciones de este tipo se alcanza un significado de hecho aislados que de otra forma no se entendería y se van rememorando gracias al investigador (Portela et al., 2019).

Cuando uno se adentra dentro de las historias de vida, como método perteneciente al enfoque cualitativo, se puede discernir una serie de particularidades dentro de ella que la hacen característica en el abanico de los métodos de investigación. Como se ha apuntado, y así lo destacan Bolívar et al. (2001), esta metodología trata de dar sentido y construir

significado en torno a hechos aislados que, a través del investigador, se van evocando en el individuo. Ello, inherentemente, supone un proceso reflexivo y de introspección a instancias de una persona que contrasta los distintos sucesos en la vida de otro individuo o en un aspecto de ella. La denominada por Flick (2014), *cartografía* de estos eventos, si bien hace referencia a la situación personal del individuo, sirve para referenciar al colectivo en el que esta se circunscribe, por lo que pierde, en cierta manera, ese carácter individual. Además, el autor añade que refleja cierta pluralidad social por referir la interacción del sujeto con diferentes elementos y agentes sociales. Sería fruto de esta construcción del curso de vida de una persona, la creación de un universo con pleno sentido para el investigador.

Otros autores se acercan a la técnica narrativa de las historias de vida desde los que denominan *retratos narrativos* de los sujetos (Brandenburg, 2021; Rodríguez-Dorans y Jacobs, 2020; Smyth y McInerney, 2013). Al igual que con las historias de vida, los retratos referidos facilitan la profundización en una experiencia del sujeto y la hacen visible ante el lector y ante el investigador. La semejanza entre las dos técnicas es tal que existen autores que señalan lo idéntico de ellas (Rodríguez-Dorans y Jacobs, 2020): se realizan mediante estudios de caso en profundidad, establecen los perfiles de los sujetos, y adquieren una estructura narrativa en su análisis. Así pues, usando el símil pictórico, el retrato es un dibujo escrito que revela y expone a un sujeto (Brandenburg, 2021) que normalmente ha sido silenciado y que, al igual que la técnica de las historias de vida, profundiza en las diferentes experiencias en las que se envuelven los estudiantes, así como los sentimientos de estos (Smyth y McInerney, 2013).

Como señalan Taylor y Bogdan (2010) la historia de vida resulta de una búsqueda por parte del investigador mediante un contexto interactivo, normalmente oral. Fruto de ello obtiene una serie de representaciones aisladas que va conformando con ayuda de la persona que realiza la historia sobre la totalidad de ella o alguna cuestión concreta (Flick, 2014). Con todo, hay que considerar como remarcan Huchim y Reyes (2013) que la intromisión en los distintos acontecimientos desarrollados a lo largo de una vida, potenciados por el proceso de autoreflexión, pueden

producir diferentes efectos en la situación de la persona, desde la alegría por ser hechos gratificantes hasta emociones dolorosas por tratarse de incidentes desagradables.

Con la formación de este continuo se proporciona al investigador una vía para ahondar en la parte más íntima de las personas que quiere analizar. Así, recorriéndola de forma conjunta con el sujeto de la investigación, este se convierte en un investigador de su propia vida (Pujadas, 2002), desperta mayor interés, si cabe, para el mismo. De esta forma, es válido el discurso de Olabuénaga (2012a, 2012b) cuando señala que el propio autoanálisis de los acontecimientos y de las acciones que se han desarrollado a lo largo de su trayectoria sirve al investigador como primera interpretación de ello. Esta forma de explorar los hechos supone una organización que se dota de sentido como conjunto, destaca la visión global y la relación entre sucesos como principal elemento de significado. Así pues, "las historias de vida no preexisten al propio proceso de narración, se producen en él a medida que la investigación avanza, que contribuye a orientar la vida y la acción de quienes la narran" (Bolívar et al., 2001, p.37).

- A todo ello, hay que añadir objetivos de las historias de vida aspectos metodológicos muy concretos (Cotán, 2015)

    a. Abarcar la mayor experiencia bibliográfica posible de los individuos desde su juventud hasta el momento que la investigación pretende explorar.
    b. Distinguir los cambios y ambigüedades de entre todos los sucesos con el fin de clarificarlos sin que puedan existir dudas sobre el desarrollo de la historia.
    c. Comprender la subjetividad en el discurso, con la finalidad de revelar las atribuciones que el sujeto hace sobre su entorno y el mismo.
    d. Descifrar la esencia de la interpretación, se desarrolla la historia de los individuos desde su discurso y deja a un lado cualquier subjetivismo.

Se puede inferir que el proceso de investigación mediante las historias de vida es cíclico, estando estos objetivos enlazados entre sí para

enriquecer la narración que se genera. Las historias de vida, al establecer una narración sobre la vida o parte de ella, de una persona, deben ser elaboradas con una profundidad que solo es permitida por la reflexión del discurso y la experiencia que narra el individuo. Es por ello que autores como Bisquerra (2016) y Rodríguez et al. (1996), señalan que el relato de vida se inicia en el instante que el sujeto habla a otro individuo de un suceso concreto de su vida, siendo la palabra una herramienta fundamental para la construcción de la narración y la identidad de los individuos. Sin embargo, desde un punto de vista un tanto divergente, o así nos lo parece, Ferrarotti (1983), Flick (2014) y Cotán (2015), apuntan cierta desorientación ante la historia de vida, afirmando que no se presenta como un método o una técnica, sino como una perspectiva de estudio propia mediante la cual se observa el producto de las interacciones entre el sujeto y su entorno.

Así pues, con esa mirada sobre el individuo y sus relaciones, se descubren las percepciones de los que han mantenido su discurso silenciado ante la sociedad (Belmonte, Bernárdez y Mirete, 2021; Belmonte y Bernárdez, 2021; Vasilachis, 2006). Las percepciones se muestran como una forma de alcanzar la finalidad pretendida por la perspectiva investigadora: localizar en el discurso las vivencias contextualizadas y, a raíz de ellas, su influencia, así como reflexionar sobre el comportamiento y trayectoria de los sujetos a lo largo de sus experiencias. Para Denzin y Lincoln (2012), mediante las historias de vida, la persona se expone ante otra, desvelando sus valores, su ética y sus acciones. Unos aspectos muy personales dentro de un contexto totalmente expuesto, cómo es su familia, su centro o su grupo social.

3.1. Recolección de datos

Para recabar los datos necesarios para realizar historias de vida se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas en profundidad. La investigación anterior que tiene unas particularidades similares la señalan como la técnica idónea para realizar estudios de carácter biográfico-narrativo. Esta herramienta para recabar los datos posee una capacidad de inmersión en una situación que no posee ninguna otra, además de ser

flexible para poder adaptarse a las necesidades del investigador a medida que surgen (Deterding & Waters, 2021).

La entrevista constó de tres partes diferenciadas: 1) una inicial dedicada a establecer el contexto del estudiante y sus características propias, además de servir para corroborar el ajuste del perfil de este al estudio; 2) otra mediante la que se profundizará en cada una de las etapas de su trayectoria escolar hasta el momento actual; y 3) otra dedicada a valorar el conjunto de la trayectoria y a profundizar en algún hecho concreto si fuera necesario. Dicha entrevista se ha validado mediante el método de agregados individuales (Traverso, 2019), para lo que se ha remitido un borrador inicial y se ha ajustado en función de la adecuación de las observaciones realizadas por investigadores experimentados en el área de investigación.

3.2. Muestra

Hernández-Sampieri et al. (2018) recomiendan que la muestra necesaria para el desarrollo de investigación de estas características comprendida entre 3 y 5 sujetos. Igualmente, se ha tenido en cuenta la saturación teórica en la parte del análisis de datos para establecer el número. En nuestro caso se realizó un muestreo intencional no probabilístico en el que el número final de sujetos fue diez. Además, para su selección se ha considerado la pertenencia, en la actualidad, a un programa o medida de los considerados de reincorporación y que en su trayectoria se hubiera producido una situación de alejamiento y posterior reincorporación.

3.3. Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos se han empleado técnicas de estudio de los datos diferentes pero complementarias entre sí. Inicialmente se ha desarrollado un análisis de contenido (Friese, 2020) para, después, completar el análisis mediante el procedimiento establecido por Barton y Lazarsfeld (1961). Para plasmar la trayectoria escolar de los sujetos se ha empleado un biograma creado para la investigación. También se ha utilizado como soporte de los datos el software ATLAS.ti en su versión 22.

Las fases para llevar a cabo el análisis de los datos fueron un total de 6:

- Reducción de los datos y estructuración de la información para su categorización.
- Sistematización de la información a través de los códigos planteados para el análisis.
- Planteamiento de relaciones entre los diferentes códigos empleados.
- Tratamiento de relaciones mediante el estudio de las concurrencias en el software ATLAS.ti.
- Desarrollo de redes semánticas para explicitar formulaciones matriciales.
- Fase final de apoyo de la teoría al análisis.

4. RESULTADOS

Siguiendo el planteamiento de la investigación presentada, en el siguiente apartado se presentará la reconstrucción de la historia de María. En ella se podrán observar la forma en al que afectan los diferentes eventos y experiencias que han moldeado la trayectoria presentada.

4.1. La historia de María: alegría, rebeldía y mucho apoyo

> Recuerdo también que llegó una profesora de música, se llamaba Rosario y nos molaba a todo el instituto, porque claro tú veías que el resto de los profesores eran profesores que vestían normal y esta Rosario, ¡era hippie!, venía con pantalones hippies, el pelo rosa, tenía muy buen rollo con todo el mundo, y se preocupaba por los alumnos de una forma personal, te escuchaba (María)

María, una persona de esas que transmite optimismo a medida que se habla con ella, comienza la entrevista contando lo feliz que ha sido, a lo largo de su vida. En buena parte, se ha debido a su fuerte arraigo familiar y a su facilidad para interactuar con las personas que la iban rodeando a medida que crecía. La mayor parte del tiempo en el que se ha desarrollado su infancia ha crecido en un entorno rural y cercano, lo que facilitaba la cuestión anterior. Igualmente, ese entorno también facilitaba la asistencia a una escuela en la que todos se conocían, había pocos alumnos en cada aula y todos se consideraban una piña.

Las cosas dejaron de desarrollarse de esa forma cuando sus padres se mudaron. Ellos, como se habían casado jóvenes, residieron de forma temporal cerca del núcleo de población más próximo, del que se mudaron cuando tuvieron unos ahorros para tener su propia casa en propiedad. Sin embargo, esta no era una buena opción para María, que, a sus 11 años, tenía que dejar a sus amigas atrás, por lo que rogó a sus padres para que la dejasen acabar el curso en su escuela anterior, antes del temido cambio. "tenía 10 años, me quitaban de mis amigos y me iban a meter en otro colegio" (D6: 5).

El cambio de colegio no resultó tan traumático como ella esperaba. Es cierto que aparecieron algunas dificultades reseñables con las compañeras, pero quedaron atrás en cuanto llegó su etapa posterior, en el instituto, cuando debía cambiar de centro nuevamente. En ese nuevo episodio de su vida ya se comenzaba a desarrollar su carácter y su forma de ser. Ya se preguntaba qué debía hacer con su vida, cuáles eran los gustos por los que se inclinaba o cómo debía marcar su desarrollo. "Me apetecía solamente disfrutar, hacer lo que me diera la gana sin que nadie me dijera nada" (D6: 70) La respuesta a esas preguntas pasaba por dejarse llevar por los diferentes momentos y personas que se acercaban a ella en cada momento. De esa forma, las diferentes relaciones que se le presentaron, aunque resultaban de apoyo unas veces y otras no tanto, acabaron por suponer un punto de inflexión en su trayectoria.

En aquella época, en la que comenzaba su proceso de alejamiento de la escuela, no dejaba de recibir los apoyos que se habían presentado a lo largo del tiempo, entre ellos su familia, la forma de actuar de algunos de sus profesores, o algunas de las amistades que, entre todos, contribuyeron a mantenerla implicada con sus estudios. Una implicación que no presentaba fuertes vínculos con el hecho escolar y que, al ser frágil, no fue difícil romper a causa de esas amistades que la dirigían hacía conductas de absentismo. Esto causó que un en momento determinado, a tres exámenes y un mes de finalizar Bachillerato, quisiera dejar de estudiar debido a un fuerte sentimiento que la inundaba: aquel era un lugar ajeno a ella, no era el suyo, no sentía que debiera estar allí.

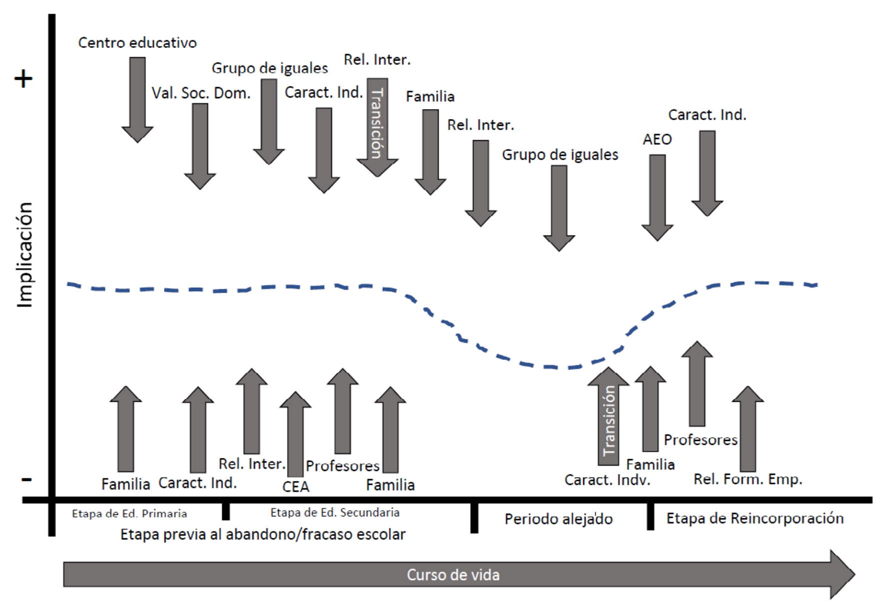
"Cuando dejé los estudios tuve la charla más con mi madre, mi padre siempre vio bien todo lo que yo hacía" (D6:75). Una vez tomada la

decisión de dejar el instituto, y echando en falta que sus padres pusieran alguna objeción, estuvo en casa por un periodo de dos años en los que se dejaba llevar por el momento. Sin embargo, eso no duró mucho más, pues seguía sintiendo que el estado que experimentaba no era para ella y seguía sin encontrar su lugar en el mundo. Con todo ello, se apoyó nuevamente en su familia (principalmente su madre) para intentar salir del bache emocional en el que se encontraba a causa de no estudiar ni trabajar. Entre las dos concluyeron que lo mejor sería realizar un ciclo superior, pero no tenía forma de acceder a él al no haber finalizado el Bachillerato. Consideraba no valorar su esfuerzo, puesto que eran solo tres exámenes a los que había faltado para culminarlo, y sin embargo, el sistema la había expulsado de forma violenta y no tenía forma de aprovechar lo que ya había realizado.

Después de valorar las diferentes opciones que tenía, optó por realizar la prueba de acceso a ciclos superiores, para la que no necesitó ayuda alguna, solo su fuerza de voluntad y las ganas de ubicarse en el mundo y laboralmente. De esta forma, se encontró realizando esa formación que había llamado su atención porque podía resultar atractiva. Para ello tuvo que mudarse a una ciudad cercana al domicilio de sus padres, que ya conocía gracias a las amigas que la habían animado a estar con ellas y respirar el ambiente de estudiante.

Una vez comenzada esa nueva etapa, se sentía animada con su nueva formación y lo que allí estaba realizando. Pero la implicación de María no acababa de despegar, no acababa de hacerse con aspectos como los horarios, la planificación en el centro y su deseado lugar en el mundo, por lo que presentó un conato de absentismo que fue detectado a tiempo por sus profesores, los cuales se interesaron por saber qué sucedía y hablaron con ella. “los profesores parece que se volcaron mucho conmigo. Me han apoyado muchísimo, sabes, siempre me daban ánimos” (D6: 81). A raíz de ello, de ese apoyo que necesitaba por parte del centro y que hasta entonces no le habían prestado, conectó definitivamente con su formación y consiguió finalizar el ciclo superior.

FIGURA 1. *Trayectoria educativa de María con sus principales eventos de vida y eventos críticos.*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Con la trayectoria educativa de María se puede considerar que presenta el patrón que hace referencia a la aparición de una crisis imprevista en el modelo de trayectoria establecido por Tomaszewska-Pękała et al. (2017). Este tipo de trayectorias educativas se distinguen por progresar sin problemas y sin manifestar factores de riesgo significativos. En la historia que nos ocupa, pese a que haya mostrado falta de asiduidad con algunas asignaturas que no le resultaban tan interesantes, aparece un absentismo elegido (González, 2006); no se produce ese abandono escolar hasta que ella presenta un fuerte sentimiento de alienación con su formación. De este modo, había pasado desapercibido para su entorno que podía acabar su formación de forma tan abrupta, poco antes de completarla. Se puede afirmar que se trataba de una alumna ordinaria, de las que no presentan una gran implicación pero que aprueban sin mucha dificultad, esto es, una trayectoria silente si atendemos al modelo de Janosz et al. (2000).

A lo largo de su trayectoria educativa (figura 1), se puede observar que los diferentes eventos que se van sucediendo (Hutchison, 2018, 2019), no influyen en la implicación que ella presenta a lo largo de la misma. Sin embargo, sí se encuentran dos eventos críticos mediante los cuales se articula la trayectoria educativa de María: el que la aleja y el que la devuelve al sistema con una implicación mayor para logar superar esa etapa. Es lo que Cuconato et al., (2017) entienden como una trayectoria académica discontinua. Entre todos los eventos experimentados, se puede destacar la necesidad que ella ha expresado de forma recurrente la falta de un apoyo que la orientase en ciertos momentos, sentimiento que achaca a la disposición educativa de sus padres, que recuerda al laissez faire, y a la libertad con que ella se ha tomado su trayectoria pese a necesitar una guía más clara.

6. CONCLUSIONES

La trayectoria educativa de María se suma al conjunto de historias que conforman el colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad ante un sistema educativo que no ha dado respuesta a sus necesidades particulares. En dicha trayectoria se produce un proceso de alejamiento y otro posterior de reincorporación causado por el descenso en la implicación por sus estudios (Zabalza, 2017).

La trayectoria educativa de María nos llevaba a repasar la naturaleza multifactorial de la diversidad de eventos que se presentaban a través de ella (Salvà-Mut et al., 2014). En el curso de la trayectoria, en su alejamiento y reincorporación a su formación, se podía observar una concatenación de acontecimientos por el que se ven influidos todos los alumnos del sistema educativo. A pesar de ello, algunos de los estudiantes acusan dichos eventos de forma más significativa (Nichol, DeFosset, Perry & Kuo, 2016; Yusof et al., 2018).

A medida que se presentaban los diferentes sucesos en las trayectorias de los estudiantes se podía percibir la ausencia de aislamiento entre ellos, no se tratan de sucesos episódicos o inconexos (Christodoulou et al. 2018). De esta manera, en la trayectoria de María se evidenciaban las continuidades entre eventos que proporcionaban los cambios de

dirección, alejamiento y reincorporación proporcionando su salida y entrada de la escuela cunado se presentaban eventos críticos (Gebel y Heineck, 2019; Hutchison, 2019).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido cofinanciada mediante las ayudas para la formación de doctores del Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Social Europeo (Ref: BES-2017-081040).

Esta investigación ha sido aprobada por la comisión éticas de investigación e la Universidad de Murcia (Id: 3226/2021).

8. REFERENCIAS

Barton, A. H. y Lazarsfeld, P. F. (1961). Sorne Functions of Qualitative Analysis in Social Research. En S.M. Lipset y N. J. Smelser (eds.). Sociology: The Progress of a Decade. Prentice-Hall, pp. 95-122.

Belmonte Almagro, M. L. y Bernárdez- Gómez, A. B., & Ruiz, A. B. M. (2021). La Voz del Silencio: Evaluación Cualitativa de Prácticas de Bullying en Personas con Discapacidad Intelectual. Revista Brasileira de Educação Especial, 27. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027

Belmonte Almagro, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2021). Evaluation of Self-Concept in the Project for People with Intellectual Disabilities: "We Are All Campus". Journal of Intelligence, 9(4), 50. https://doi.org/10.3390/jintelligence9040050

Bernárdez-Gómez, A. (2022). Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo. Dykinson

Bernárdez-Gómez, A., González Barea, E. M. y Rodríguez Entrena, M.J. (2021). Educational reengagement programs and measures in the Region of Murcia. An approach to their understanding. International Journal of Sociology of Education, 10(3), 246-270. http://doi.org/10.17583/rise.7516

Bisquerra, R. (2016). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

Blasbichler, A. y Vogt, M. (2020). Between and beyond. The course of a life in the realms of history of education, general pedagogy and comparative studies. Interview with Edwin Keiner. Espacio, Tiempo y Educación, 7(2). 235-247. https://doi.org/10.14516/ete.380

Bolívar, A., Domingo, S. & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. La Muralla.

Boluda, R. M., Dalouh, R., Cala, V. & Jiménez, A. J. (2017). Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: nuevos espacios de intervención. Universidad Almería.

Brandenburg, R. (2021). I started letting the teachers in': What factors contribute to successful educational outcomes for disengaged young adults? Pedagogy, culture y society, 29(3), 397-413. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1747107

Christodoulou, M., Bousia, C. y Kiprianos, P. (2018). The life–course formation of teachers' profession. How emotions affect VET teachers' social identity. RASE- Revista de Sociología de la Educación, 11(2), 280-296. https://doi.org/10.7203/rase.11.2.12300

Cotán Fernández, A. (2015). Enseñanza Superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4ª Ed.). Sage.

Crosnoe, R. y Benner, A. D. (2016). Educational Pathways. En M. J. Shanahan, J. T. Mortimer, y M. Kirkpatrick Johnson (Eds.), Handbook of the life course: Volume II (pp. 179-200). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20880-0_8

Cuconato, M., Majdzinska, K., Walther A. y Warth, A. (2017). Student´s decision-making strategies at transitions in education. En A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato y R. Dale. Governance of educational trajectories in Europe. Pathways, policy and practice (pp. 223-247). Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781474287203.ch-011

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2012). Manual de investigación cualitativa. Gedisa.

Emery, L., Spruyt, B., Boone, S. & Van Avermaet, P. (2020). The educational trajectory of newly arrived migrant students: Insights from a structural analysis of cultural capital. Educational Research, 62(1), 18-34. https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1713021

Flick, U. (2014). El diseño de la investigación cualitativa. Morata.

Friese, S. (2020). ATLAS.ti 9 user manual. ATLAS.ti scientific software development GmbH. https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/ATLAS.ti_ManualWin.v9.pdf

Gebel, M. y Heineck, G. (2019). Research handbook on the sociology of education. Rolf Becker.

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. REICE, 4(1), 1-15.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2018). Metodología de la investigación (6ª Ed.). McGraw Hill education.

Hutchison, E. D. (2018). The life course perspective: A promising approach for bridging the micro and macro worlds for social workers. Families in society. https://journals.sagepub.com/doi/10.1606/1044-3894.1886

Hutchison, E. D. (2019). An update on the relevance of the life course. Perspective for social work. Families in society, 100(4), 351-366. https://doi.org/10.1177/1044389419873240

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. y Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. Journal of educational psychology, 92(1), 171-190. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171

Lewis, R. B. (2016). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs: Field Methods, 16(4), 439-464. https://doi.org/10.1177/1525822X04269174

Maciá-Soler, L., Marcos, A. P., Colón, J. Z., Gutiérrez, M. R. & Santos, A. M. (2014). Investigación cualitativa. Elsevier España. https://doi.org/10.1016/b978-84-9022-445-8.00012-3

Nichol, L., DeFosset, A., Perry, R. y Kuo, T. (2016). Youths' perspectives on the reasons underlying school truancy and opportunities to improve school attendance. The Qualitative Report, 21(2), 299-300. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2231

Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M. & Torres Soto, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa. Revista española de pedagogía, 77(272), 103-121. https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-07

Rodríguez-Dorans, E. & Jacobs, P. (2020). Making narrative portraits: A methodological approach to analysing qualitative data. International journal of social research methodology, 23(6), 611-623. https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1719609

Salvà-Mut, F., Oliver Trobat, M. F. y Comas Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 6(13), 129-142. https://doi.org/10.11144/javeriana.m6-13.aede

Smyth, J. & McInerney, P. (2013). Whose side are you on? Advocacy ethnography: Some methodological aspects of narrative portraits of disadvantaged young people, in socially critical research. International journal of qualitative studies in education, 26(1), 1-20. https://doi.org/10.1080/09518398.2011.604649

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource. John Wiley & Sons.

Thiele, t. et al. (2017). Experience of disadvantage: The influence of identity on engagement in working class students' educational trajectories to an elite university. British educational research journal, 43(1), 49–67. https://doi.org/10.1002/berj.3251

Tomaszewska-Pękała, H., Wrona, A. y Marchlik, P. (2017). Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries [Dataset]. Publication 6. Project RESL. eu. financiado por la Unión Europea (320223).

Traverso Macías, D. (2019). Diseño y validación de un cuestionario sobre la conciencia, regulación y comprensión de las emociones basado en la competencia lingüística. https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/21696

Yusof, N., Oei, T. P. S. y Ang, R. P. (2018). Voices of adolescents on school engagement. Asia-Pacific Education Researcher, 27(1), 23-32. https://doi.org/10.1007/s40299-017-0362-1

Zabalza, M. A. (2017). Guía didáctica basada en la conferencia: Coreografias didácticas para la enseñanza innovadora. Youtube. https://youtu.be/LyyFsaH2aMU

ESTIMULAR AL ALUMNO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

MÓNICA SORIA MOYA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En 1930 Ortega y Gasset escribía la célebre obra *Misión de la Universidad*, concretando en tres sus funciones: la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones y la investigación científica y la educación de nuevos hombres de ciencia. Para ello consideraba ineludible "volver del revés toda la Universidad" (Ortega y Gasset, 1930), es decir, reformarla partiendo del principio opuesto: en vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, debería enseñarse, hay que enseñar solo lo que se puede enseñar, es decir, lo que se puede aprender.

Ha pasado casi un siglo desde su publicación, y la expresión *docencia centrada en el aprendizaje* se ha convertido en un cliché respecto del cual se debe de profundizar a fin de estimular el aprendizaje activo en cada uno de los estudiantes, y no limitar la función docente al binomio educar o instruir entorno a la revolución digital donde, la competencia digital docente (CDD) se ha convertido en un elemento clave en la formación universitaria del siglo XXI.

Si bien las ideas expuestas por Ortega y Gasset siguen presentes, adaptadas al nuevo contexto universitario marcado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), creado el 19 de junio de 1999 al amparo de la Declaración de Bolonia (Alonso, H y López, I. 2008), y al Covid-19, el contexto educativo y la idea sobre la presencialidad en el aula exige incentivar al estudiante en el proceso de aprendizaje.

Esta realidad ha exigido innovar en la transmisión del conocimiento, a través de métodos adaptados al espacio-tiempo, donde el docente ha tenido que atraer el interés del alumno durante la docencia no presencial,

y recuperar el interés por el aula como lugar de transmisión del conocimiento en un contexto post-covid, replanteando la rutina de la clase magistral, y priorizando el aula como laboratorio, observatorio, seminario o taller. Entorno, en el que superar la simple difusión del conocimiento que no garantiza su transmisión, y logar la universalización de la cultura a través del aula como centro de investigación en la que el estudiante combine su función pasiva, en la que se limita a ser receptor de conocimiento, con la labor activa por la que descubrir el interés por la materia: "Cuando se toma la cátedra como un pequeño laboratorio de investigación, y se tiene la creencia de que la ciencia no concluye ni cristaliza jamás en fórmulas definitivas, la tarea universitaria es insustituible para formar el espíritu, y entraña alimentos o estimulantes vigorosos para rehacerlo y abrirlo a todos los vientos de la verdad".(Posada, 1886).

El estudiante universitario del siglo XXI pertenece a la denominada generación Z. Un "nativo digital" que accede a la Universidad sin haber conocido un mundo no digitalizado (Alonso Mosquera, Gonzálvez Vallés y Muñoz de Luna, 2016). Una generación de estudiante que adopta un nuevo lenguaje que facilita el uso de entornos digitales, saltando de una información a otra para buscar una solución rápida y sencilla a través del uso de internet, sin necesidad de preguntar en el aula.

El avance acelerado social, económico y tecnológico que ha generado la cuarta revolución industrial, exige profesionales con destreza digital para afrontar los empleos del futuro, así como ciudadanos formados, capaces de generar un pensamiento autónomo, maduro y crítico por el que resolver situaciones inciertas y con el que estimular "el amor al conocimiento de las cosas, y el entusiasmo por las ideas en virtud del convencimiento que le aporta la comprobación" (Posada, 1886); y ello, porque el alumno del que más provecho se obtiene, es aquel a quien se logra interesar en el proceso de aprendizaje bajo la tradicional relación maestro-discípulo, garantizando el acompañamiento del alumno mediante propuestas didácticas, en la que el maestro deja de ser un mero vehículo de transmisión en el aula para estimular el aprendizaje autónomo y cooperativo.

La docencia post-covid, y con ella la vuelta a la presencialidad al aula es una exigencia consustancial a la condición humana bajo la célebre

frase aristotélica “El hombre es un ser social por naturaleza”, se “es” en cuanto se “co-es” y, por tanto, requiere de la relación con sus iguales. En este sentido, el modelo de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI no debe ser ajeno al proceso de transformación digital, para despertar el interés del discente y lograr la interacción docente-discente, discente-discente.

Así las cosas, y pese a que el término competencia digital es definida como aquel conjunto de “habilidades, conocimientos y actitudes que hacen que los alumnos usen los medios digitales para participar, trabajar y resolver problemas, de forma independiente y en colaboración con otros en un momento crítico, responsable y de manera creativa” (Hatlevik, Gudmundsdottir y Loi, 2015), el tema planteado, *“Estimular al alumno en el proceso de aprendizaje”* no solo requiere habilidades, conocimientos y actitudes digitales en el discente, sino también en el docente.

En este sentido, la propuesta de vuelta al origen del modelo de Universidad orteguiana exige una doble reflexión. Por parte del docente, se exige reflexionar sobre “¿Qué es una buena docencia?, y ¿cómo adaptar la metodología docente a las TIC?, porque como señala Marcelo (2001, p. 554) “La simple incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas, no obstante, no garantiza la efectividad en los resultados alcanzados, en el sentido de que la selección de los medios y recursos interactivos y su incorporación en un diseño global de entorno de teleformación, deben estar sustentados sobre la base una teoría del aprendizaje que lo justifique y delimite”. Y por parte del discente, se ha de plantear ¿qué es para él un buen aprendizaje activo y constructivo?

TABLA 1. *Niveles de Desarrollo.*

Umbral mínimo Nivel 1	Buena Nivel 2	Excelencia Nivel 3	Liderazgo y Reconocimiento. Nivel 4
Criterios de calidad que deben garantizarse en cualquier situación.	Calidad docente. Definida como eficaz, capaz de facilitar el logro de resultados de aprendizaje previstos.	Propia de un planteamiento de la docencia como prioridad académica. Alto nivel de impacto educativo.	La docencia como investigación. Contribución relevante a la mejora de la docencia universitaria y la educación superior.

Fuente: Paricio, J; Fernández, A; Fernández, I (2019)

Esta propuesta requiere conciliar las mediadas "estructurales" impuestas por el Real Decreto 1125/2003, en el que se define el "valor de cambio" de crédito ECTS como medida de actividad de docencia y aprendizaje, estableciendo una equivalencia de un crédito a un número de horas en un intervalo entre 25-30 horas de trabajo del estudiante. Temporalización que por lo que respecta al tiempo dedicado al conocimiento del Derecho Romano se limita entorno a un 2,5% del total de los estudios universitarios del jurista (D´Ors y Bonet Carrera, 1952, p. 62). Asimismo, a medidas metodológicas, donde el docente debe ajustar el reparto de trabajo del discente al calendario académico, seleccionando el contenido a fin de evitar la *lógica del temario completo*, esto es, la necesidad de tratar todos los temas para no sobrecargar al alumno, y permitirle tiempo para comprender los aspectos más importantes; así como, incorporan innovaciones metodológicas a través de recursos digitales y propuestas de trabajos colaborativas, seminarios y actividades de evaluación que resulten relevantes para el alumno en el proceso de aprendizaje.

Esta tarea requiere, en una docencia post-covid, como señala Marcelo (2001, p. 555), de un profesor "más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza", pero sobre todo en estimular al alumno para que asuma en el aula una actitud protagonista y de liderazgo que le permita adquirir una formación individual, pero con un alcance colectivo a través de la experiencia de "aprender haciendo" en la relación alumno-grupo como docente-discente.

Para ello, y sin perjuicio de que en el ámbito jurídico la clase magistral debe ser herramienta para la adquisición de un marco teórico necesario, el EEES platea un cambio de paradigma, siendo necesario seleccionar, organizar y disponer los contenidos, así como, un seguimiento cuidadoso y permanente del trabajo individual y en grupo, bajo una planificación detallada y clara, así como pública. Es decir, se ha de descartar la opacidad del modelo tradicional y ofrecer trasparencia en la docencia como garantía de autonomía y confianza del estudiante (Paricio et alt, 2019).

2. OBJETIVOS

El centrar la atención en el modo de aprender por parte del alumno, tal y como requiere el EEES, conlleva la segunda finalidad alcanzada en el acuerdo de Bolonia, por la que se exige revisar y reformar la práctica docente por parte del profesorado universitario, a fin de dar prioridad al aprendizaje de competencias básicas, específicas y transversales.

La asignatura de Derecho Romano como asignatura básica inscrita en el departamento de Derecho Privado y Disciplinas Jurídicas Básicas nos exige, volver -de nuevo- al origen, y con él, al principio de la economía de la enseñanza donde "el niño o el joven es un discípulo, un aprendiz, y esto quiere decir que no puede aprender todo lo que habría que enseñarle" (Ortega y Gasset, 1930, p. 91).

Esta reflexión exige que el profesor, no solo debe limitarse a instruir mediante la acumulación de ideas, hechos u opiniones, a un alumno recién incorporado al ámbito universitario, sino tratar de generar un pensamiento autónomo y crítico en el que se anteponga la *educación* a la *instrucción* en el proceso de aprendizaje.

Al efecto, los objetivos que se pretenden adquirir son los siguientes:

- O1.- Configurar el aula en un entorno de aprendizaje compartido y comprometido, a través de una escaleta de trabajo donde con cierta flexibilidad se trabaje la bibliografía básica y complementaria a través de estrategias de metacognición.
- O2.-Implicar al alumno en el proceso de "aprender haciendo", potenciando la participación responsable individual y cooperativa en beneficio del grupo.
- O3.-Hacer coprotagonista a las TIC en una asignatura de gran contenido teórico, a través de softwares con los que crear presentaciones que favorecen un pensamiento visual, como herramientas de influencia con las que comunicar ideas.
- O4.-La generación de contenido por parte del alumno.

– O5.-Adquisición de competencias básicas, específicas y transversales, mediante la reflexión individual, la actitud crítica y la colaboración en la transmisión del conocimiento, planificando actividades de autoevaluación en las que el alumno se convierta en protagonista de su propio aprendizaje, proporcionando en el último intento una explicación que le permita autoanalizar y comprender los errores.

3. METODOLOGÍA

3.1. DESTINATARIOS

La propuesta de trabajo está dirigida a alumnos del 1º cuatrimestre del 1º curso del grado en Derecho, respecto de una asignatura de formación jurídica general como lo es la asignatura de Derecho Romano que, junto a Historia del Derecho o Teoría del Derecho, se enmarcan en la Formación Jurídica Básica en estudios del Grado, que requieren de la asimilación de conceptos jurídicos imprescindibles para la comprensión del derecho vigente. La asignatura cuenta con una carga lectiva de 4 horas semanales, impartidas en dos días, más 2 horas de seminario en los que se trabaja el método del caso.

La selección del sistema de evaluación forma parte del proceso de aprendizaje. Si bien el sistema de evaluación requerido por la normativa para la asignatura se configura en un 50% de evaluación continua y del 50% al examen final, la importancia de un adecuado sistema de evaluación es "la forma más rápida de cambiar la forma de aprender del estudiante" (Elton & Laurillard 1979, p. 100), de ahí la importancia de fomentar y seleccionar de forma cuidadosa las tareas que por ser más valiosas para el estudiante han de integrar la evaluación continua.

En el grado en Derecho la asignatura de Derecho Romano tradicionalmente se ha explicado a través de la clase magistral por el componente teórico-conceptual indicado y la consiguiente complejidad a la adaptación del EEES. En este sentido, y con el fin de que el estudiante asuma el protagonismo en su proceso de aprendizaje, se ha planteado la docencia combinando en las sesiones diferentes instrumentos metodológicos,

sin perjuicio de la importante función que debe seguir teniendo la clase magistral, por la variedad de conceptos y figuras jurídicas de derecho público y privado que, con origen en el Derecho Romano han condicionado la evolución del pensamiento jurídico hasta nuestros días.

3.2. HERRAMIENTAS

El moodle proporcionado por la Universidad como plataforma educativa a través de espacios educativos virtuales ha sido Blackboard Collaborate Ultra, herramienta de e-learning que aporta una nueva experiencia de aprendizaje en un ambiente virtual e igualmente útil en la docencia presencial, al permitir al docente compartir el material de trabajo a través de la plataforma de forma ordenada y con antelación al comienzo de la asignatura; debiendo ser el discente quien organiza el trabajo autónomo a lo largo de las sesiones.

Asimismo, el docente crea las tareas con rúbricas de trabajo sujetas a plazo de entrega, gestionando a través del centro de calificaciones las tareas a fin de evaluarlas. Por su parte, el discente, desde el principio del curso puede acceder a los materiales de trabajo, realizar las tareas sujetas a plazo de vencimiento, tan importante para fomentar el valor de la responsabilidad, y especialmente dada la importancia que los plazos y los términos tienen a fin de ejercitar las acciones previstas por la ley. Igualmente, la plataforma facilita el acceso a sus calificaciones con observaciones, aclaraciones y comentarios por parte del docente.

A través del servicio de videoconferencias, la plataforma permite compartir el conocimiento a través de la presencia virtual en el aula de expertos que, sin desplazamientos, comparten el resultado de sus investigaciones en materias de interés para la asignatura, y con quienes los estudiantes pueden plantear sus dudas, preguntas e inquietudes.

En este mismo sentido, y como nueva herramienta de colaboración, *Teams*, -aplicación de Office 365-, permite a través de sus aplicaciones crear documentos, bien en Word, Power Point o Excel, disponibles para ser editados en tiempo real por los miembros del equipo, resultado útil para compartir contenidos y evitar distintas versiones de un mismo trabajo.

Entre otras ventajas que aportan las TIC, resulta muy útil y ágil en el aula el control de asistencia mediante el empleo de cuestionarios de la aplicación *Forms*, -incluida también en Microsoft-, de forma que, a través de una sencilla y rápida encuesta en tiempo real, permite al docente comprobar el nivel de seguimiento y comprensión de los contenidos ya impartidos, a la vez que permite comprobar la asistencia al aula.

3.3. PROCEDIMIENTO

El trabajo presentado no partió inicialmente de un estudio de investigación transversal en ciencias sociales, sino con el doble propósito de sacar al discente de la "fatiga pandémica" generada tras la docencia online exigida por el confinamiento, así como en el interés de convertir el aula en un lugar de encuentro en el que despertar en el alumno el interés por el conocimiento sobre la materia, sustituyendo la rutina de la clase magistral al crear una relación alumno-grupo y docente-discente a través de un aprendizaje cooperativo.

A la vista del contenido de la materia, de las competencias requeridas y del discente destinatario, se estructuro la docencia en tres preguntas:

- ¿Qué pretendo conseguir?
- ¿Qué recursos se les facilita?
- ¿Cómo evidenciar los resultados?

A título enunciativo, se expone la siguiente estructura secuencial, herramientas metacognitivas y técnicas de aprendizaje cooperativo empleadas junto a la clase magistral.

Al efecto, la primera sesión de tanteo requirió:

1. Estimular al alumno en valorar la importancia de la asignatura, analizando los dos términos de que se compone la expresión, a fin de que través del pensamiento crítico pueda aproximarse a ¿Por qué se estudia Derecho Romano en el siglo XXI? Así como, constatar como un simple grafiti, la importancia del deporte como hecho social o el fast food… no es tan moderno, sino que ya se practicaba hace 14 siglos.

Al efecto, resulta útil para el pensamiento reactivo y reflexivo la técnica de "VEO-PIENSO-ME PREGUNTO". Esta sencilla técnica metacognitiva, permitió valorar a partir de la visualización de una imagen, una pregunta a través de un power point o un vídeo, como el alumno:

– *Ve*_observa los detalles sin interpretar.

– *Piensa*- ¿cómo interpreta lo que ve?

– *Se pregunta*-partiendo de las primeras evidencias y del pensamiento se ha de tratar de ir más allá de las interpretaciones.

2. Es un reto en el proceso de aprendizaje diseñar y proponer modelos y estrategias constructivistas en las que el alumno adopte un rol activo con el que construir su conocimiento. Al efecto, resulta de gran utilidad estructurar las horas asignadas a la asignatura a través de una escaleta de tareas donde, frente a la metodología tradicional se planteen actividades de aprendizaje en el que el alumno "aprende haciendo" el contenido potenciando sus capacidades. A tal fin, y sin perjuicio de cierta flexibilidad, las dos horas de clase se estructuraron del siguiente modo:

– Control de asistencia a través de formulario FORMS, creando un código QR (quick response code, "código de respuesta rápida"), sistema para almacenar información en una matriz de puntos o códigos de barras (Allueva Pinilla y Alejadre Marco, 2012, p, 20). La facilidad de leer el código QR desde cualquier dispositivo móvil, facilita el procedimiento de la gestión de la docencia. En concreto se ha utilizado para controlar la asistencia; así como, para valorar el seguimiento de los conocimientos adquiridos, planteando varias preguntas bien tipo test con cuatro opciones, bien preguntas de respuesta breve con finalidad de autoevaluo. Es decir, como parte activa en la formación para afianzar los contenidos relevantes y detenerse en los errores. La realización de estas actividades no formó parte de la calificación final, sino que tuvieron la finalidad de que el estudiante

tomara conciencia de su proceso formativo. (Duración 10 minutos)

– Pregunta Abierta para fomentar el pensamiento reactivo-reflexivo, bien a través de Veo-Pienso-Me pregunto, bien a través de "Lluvia de ideas". (Duración 10 minutos)

– La clase magistral, como tradicional proceso de enseñanza-aprendizaje, sigue siendo la vía de transmisión del conocimiento; si bien, la explicación tradicional se acompaña de un Power point con el que explicar con claridad y cuidado la materia, y requiere la disposición del discente en una recepción proactiva. Para ello, se reduce la narración a 45 minutos, dado que el discente no suele atender durante todo el tiempo, y cuando lo hace pueden distorsionar los contenidos

– Descanso de 10 minutos.

– Visualización de enlace de interés en relación con la materia tratada en la clase magistral (Duración 1o minutos)

– Frente a la narración convencional, Don Finkel publicó en el año 2000 un libro titulado *"Teaching with your mouth shut"* editado al español bajo el título *"Dar clase con la boca cerrada"*. En él, el autor propone otras formas de enseñar, más allá del modelo tradicional. Para ello, y como sugiere el autor, es bueno "dejar que hablen los libros", siendo responsabilidad del profesor, seleccionar la parte de la asignatura que el alumno puede trabar de forma autónoma, así como de referenciar las obras más adecuadas, generalmente las que figuran en la guía docente de la asignatura. Para ello, en el aula, los alumnos disponen de tiempo para acudir a la biblioteca y seleccionar la obra/s que más se ajusten al trabajo a realizar, así como una vez seleccionadas, proceder a trabajar en el aula. El trabajo de síntesis ajustado a una rúbrica o matriz se expone en la clase para valorar las competencias transversales de "ser capaz de interpretar datos relevantes para elaborar argumentaciones propias, así como de transmitir información, ideas, problemas y

soluciones". Una rúbrica, o esquema de calificación es una herramienta utilizada para interpretar y calificar el trabajo de los estudiantes, de acuerdo con criterios de evaluación del trabajo esperados. La entrega y explicación de la matriz o cuadrante a los alumnos les hace consciente de la tarea esperada y les permite valorar su trabajo. Por su parte, al docente le ofrece coherencia y objetividad en la calificación. (Duración 20minutos)

– Definición de palabras de vocabulario para formación de contenido. Cada alumno ha debido de elegir una de las palabras de vocabulario que integran el temario y que el profesor ha compartido a través de documento word en aplicación Teams. (Duración 15 minutos)

3. El compromiso del grupo en "aprender haciendo", planteando un cuestionario a través de *Forms*, permite sondear las preferencias y grado de compromiso en el seguimiento del proceso de aprendizaje cooperativo.
4. Presentar el contenido de la asignatura, en abstracto, para posteriormente, durante el desarrollo de cada una de las sesiones en las que se da comienzo a un contenido nuevo, formular preguntas abiertas tales como: ¿Qué te sugiere el hablar de la propiedad y la posesión? ¿qué esperas aprender de la figura jurídica del usufructo y de sus figuras análogas?... De esta forma, a través de distintas herramientas, el docente obtiene evidencias con las que valorar el nivel de conocimiento que los alumnos pueden tener sobre el tema que se ha planteado y que se pretende trabajar.
   Al efecto, y como estrategia para obtener una idea rápida respecto a los conocimientos previos de los estudiantes, resulta útil la herramienta de la "lluvia de ideas" o "*brainstorming*" con la que permite al docente conocer lo que el estudiantes sabe sobre un tema determinado y para el discente crea un ambiente de libre expresión, sabiendo las reglas primordiales en las que: no es válido criticar las ideas propias o ajenas, y donde generar el mayor número de ideas favorece mayores oportunidades.
   No obstante, y en función de la disposición del grupo esta herramienta puede ser utilizada de forma no estructurada, donde el

docente asume el rol de tomar nota, fomentar la creatividad y controlar turnos… Si bien, también se puede llevar a cabo estructurándola a través de un círculo en forma ordenada, sin perjuicio de saltar al alumno que en su turno no aporte idea, a fin de no interrumpir el flujo de la actividad. Así mismo, siempre se puede optar por la lluvia de ideas silenciosa o por escrito.

5. Formación de grupos de trabajo integrados de 3 a 4 estudiantes, en los que muy importante la asignación de roles, el control de tiempo y la evaluación por rúbricas.

   En concreto se han utilizado el debate y el método del caso para la sesión de seminario, como actividades programadas dentro de la escaleta secuencial, donde a su vez poder integrar distintas herramientas sencillas de aprendizaje cooperativo.

   En concreto, la técnica 1-2-4 dentro del equipo base permite realizar, respecto del supuesto de hecho planteado la temporalizando de las tareas entorno a las siguientes fases:

   a. Lectura comprensiva individual del caso planteado e identificación de sujetos intervinientes e instituciones jurídicas que concurren.
   b. Trabajo en pareja, replanteándose de nuevo los sujetos e instituciones y análisis de fuentes aplicables para presentar una propuesta de solución al conflicto. Esta fase favorece compartir conocimientos para alcanzar objetivos comunes, comparten esfuerzo e ideas, intercambian conocimientos para defender en el siguiente paso.
   c. Trabajo de cuatro. Se unen los cuatro miembros del grupo base, organizando y estructurando el trabajo a fin de poner en común las conclusiones obtenidas para defenderlas en exposición en el aula, donde ejercitar la oratoria, sobre la base de un conocimiento teórico previamente expuesto en la temporalización de clase magistral.
   d. Es un método de gran utilidad para el desarrollo del pensamiento lógico, crítico y la destreza en la argumentación técnico-jurídica.

6.- El trabajo autónomo del estudiante se completa a través de la *tutoría académica* sea referida a cualquiera de sus tres modalidades (Álvarez González, 2007, p. 76), es decir, la tutoría de docencia, la tutoría de orientación académico-profesional, así como la tutoría de asesoramiento personal en el acompañamiento del proceso de aprendizaje requerido por el EEES. En este marco de innovación metodológica se han incrementado las *tutorías virtuales*, es decir, a través de la tutela del docente en la orientación y consejo por canales de comunicación no presenciales.

De este modo, y previo contacto por correo electrónico solicitando una tutoría virtual, el docente crea una videoconferencia con el estudiante para tratar cuestiones relacionadas tanto con la gestión académica (E/ justificar ausencias, fechas de exámenes, dudas de evaluación…), como con los contenidos de la materia. Si bien, las cuestiones de gestión docente se resolvieron por correo electrónico, se incrementaron las tutorías virtuales sobre contenidos de la materia respecto de las tutorías presenciales de años precedentes. Siendo muy significativa la realización de tutorías grupales, que fueron convocadas a petición de grupos de alumnos que, conforme fueron avanzando en el estudio de la asignatura fueron interrelacionando contenidos y planteando las dudas en el seguimiento de la aplicación práctica.

4. DISCUSIÓN

La institución universitaria no es ajena a la transformación social que exige una formación de calidad acorde al progreso tecnológico, a fin de lograr una formación integral del estudiante, tanto en su desempeño social como profesional.

La incorporación de las Universidades Españolas al EEES (Alonso, H y López, I. 2008) ha venido en paralelo con el avance de la tecnología favoreciendo la implementación en el aula de nuevas formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin perjuicio de que el imparable desarrollo de las técnicas de la información y de la comunicación (TICs) había transformado el modelo tradicional de enseñanza universitaria, incorporando a la universidad presencial la modalidad de aprendizaje abierto y flexible a través de la enseñanza a distancia, el mundo universitario ha tenido que adaptarse con urgencia al nuevo contexto de emergencia sanitaria, normalizando en el aula una situación excepcional, vinculando la tecnología en un contexto de ocio a un marco de aprendizaje a todos los niveles de enseñanza.

Así las cosas, y sin perjuicio de las ventajas de este tipo de educación a distancia, con las que se eliminan las barreras temporales, espaciales y sociales en la relación profesor-alumno, los datos evidencian una elevada tasa de abandono en la enseñanza a distancia, y una pérdida de la relación maestro-discípulo, en una empresa tan importante como la educación, como "obra de hombres", en la que si esta fracasa "la educación sucumbe" (Molero, M. 1987)

Tras una prolongada pandemia, y con ella los cambios de hábito, muchos universitarios, como otros colectivos, sufren la calificada por la literatura de divulgación científica como "fatiga pandémica"[8], una respuesta "esperada y natural" ante situaciones prolongadas de crisis sanitarias con síntomas en el estado de ánimo como el miedo, la angustia, el desánimo, la apatía y la falta de concentración. Ante esta realidad, tras la reincorporación al aula, y como seres sociales que somos, se ha de retomar el hábito y la rutina perdida, reincorporando a las aulas la relación maestro-discípulo en la universidades presenciales, retomando la atención del alumno, secuenciando la transmisión de conocimiento entorno a una escaleta de trabajo, adaptando la tecnología a las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como, poner atención en la inversión del binomio, dando más importancia al aprendizaje que a la enseñanza.

Para ello, se requiere del docente un compromiso constructivista que ponga la atención en la actividad del discente, porque como señala Pérez

---

8 Informe del Grupo de Trabajo Interdisciplinar (GTM) que asesora y apoya al Ministerio de Ciencia e Innovación en materias científicas relacionas con el Covid-19 y sus consecuencias futuras.

Martínez (2007 p.2) "el aprendizaje debe iniciarse con la actividad del alumno", a fin de alcanzar un aprendizaje significativo, se deben combinar dos elementos importantes: por una parte, el docente debe enseñar contenido y enseñar a procesar esos contenidos, y el discente, debe mostrar disposición en adquirirlos. Esto exige, por parte del docente, ajustar el contenido de la asignatura para lograr que sea un contenido significativo. Esto es, de acuerdo con el principio de Ortega y Gasset, *Economía de la enseñanza*, el docente, en lugar de enseñar según lo que un utópico deseo debería enseñarse, hay que enseñar solo lo que se puede enseñar, es decir, lo que se puede aprender. Para ello las técnicas metacognitivas, útiles para la adquisición, control y empleo del conocimiento, son definidas por la doctrina como," el conocimiento sobre el conocimiento" (Trillo Alonso, F.), al coadyuvar a desarrollar el protagonismo del alumno en la medida en que le enseñan a pensar. Se trata, señala Trillo Alonso, de la única operación del pensamiento que actúa como garante del protagonismo del alumno.

Esta realidad requiere pensar en la asignatura, exige replantear qué contenidos se pueden reducir o eliminar a través de la tradicional explicación de la clase magistral, así como revisar las estrategias de comunicación, estructurando la presencia en la clase a través de una escaleta secuencial en la que se recoja de forma clara, esquemática pero flexible el orden de presentación del contenido y la duración de las secuencias programas, así como las actividades asociadas de acuerdo con el temario reflejado en la guía docente de la asignatura en los términos del verifica establecido por ANECA.

Hay muchas formas de elaborar una escaleta pero todas ellas deben dar respuesta a QUÉ-QUIEN-CUÁNDO, a través de la que el alumno sienta confianza en "aprender a aprender" de manera autónoma (Alonso y López, 2008), como responsable de su proceso de aprendizaje dado que "es este quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirlo en esta tarea" (Pérez Martínez, 2007 p. 4), pero siempre bajo la tutela y dirección del docente que fija las metas de aprendizaje o competencias que se quieren conseguir entorno a inmersión-laboratorio-creación-metacognición, para ayudar al estudiante a buscar, seleccionar y evaluar de

forma crítica la información que recibe, como mero facilitador del proceso de construcción del conocimiento.

5. CONCLUSIONES

La capacidad del docente y del discente en desarrollar un trabajo de calidad cooperativo en un contexto post-covid no está exento de dificultades entorno al compromiso con el aprendizaje y la formación.

El docente ha incorporado las metodologías activas en el aula, pero si se plantean desde una concepción meramente cuantitativa, el proceso de aprendizaje queda reducido a una concepción simplista de la enseñanza y en un aprendizaje que nada logra.

No existe en el ámbito académico un "no proyecto educativo". Todo docente se plantea ¿cómo enseñar en el aula?, en la búsqueda de un aprendizaje activo, constructivo y colaborativo, orientado a un aprendizaje profundo, que implique una menor intervención del profesor sin dejar solo al alumno (Paricio et alt. p.64)

Ante la realidad socio-educativa-sanitaria, un currículo definido y coherente no se ha de limitar a integrar las TIC en el proceso de aprendizaje, sino que ha de incorporar aquellas técnicas y herramientas que garanticen ser el medio más idóneo para transmitir el conocimiento, sin desviar la atención del alumno en la adquisición de las competencias exigidas.

Sin perjuicio de ser un proyecto de tanteo, la necesidad de diseñar el currículo es tarea fundamental a fin de planificar las sesiones a partir de los resultados de aprendizaje esperados. Tarea que exige en el docente la toma de decisiones críticas que permitan garantizar el compromiso del alumno en su desarrollo y recuperar la atención en el aula.

La planificación detalla y compartida con el discente al comienzo del curso ha tenido una valoración positiva por parte del estudiante, dado que le ha dado seguridad, flexibilidad, confianza y con ello la necesidad de autonomía, es decir, el interés de hacer las cosas por interés personal.

Las nuevas herramientas metodológicas han permitido combinar una asignatura con abundantes conceptos jurídicos a los nuevos métodos de

aprendizaje, diseñando actividades que han animado al discente a ir más allá del contenido teórico e implicarse como reto académico en un proceso que el alumno siente como propio para alcanzar las competencias y resultados de aprendizaje en el enjuiciamiento crítico de la jurisprudencia clásica.

Si bien, como preludio de un proceso de adecuación, ha sido de gran utilidad para detectar los contenidos de que pueden prescindirse, de las las técnicas de aprendizaje de que se pueda renunciar, de aquellas otras que, han resultado de gran utilidad para compatibilizar una materia con un alto contenido teórico, con su dimensión pragmática, y por tanto muy útil para su futuro ejercicio profesional.

Sin embargo, este cambio metodológico ha exigido para el docente un gratificante esfuerzo no exento de dificultades. El profesor universitario, bajo un modelo expositivo, ha tenido que ser formado en el desarrollo de las competencias digitales en muy corto espacio de tiempo. Buena parte de ellos no han asimilado los cambios metodológicos, si bien también se han dado situaciones de sobreinformación, con el consiguiente inconveniente de tratar de aplicar mecanismos quizá no lo más adecuados al proceso de aprendizaje.

6. REFERENCIAS

Alonso, H. y López, I. (2008). Adaptando asignaturas al Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de Teoría y Técnica de la Publicidad, en Escanciano, I. et al., El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes

Alonso Mosquera, M.H, Gonzálvez Vallés, J.E. y Muñoz de Luna, A.B. (2016). Ventajas e inconvenientes del uso de dispositivos en el aula: percepción de los estudiantes de grados en comunicación. *Revista de Comunicación de la SEECI*. Año XX (41), 136-141. DOI: https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372

Allueva Pinilla A.I y Alejadre Marco, J.L. (2012). "Códigos QR: una alternativa en la gestión docente del profesor". Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos. UNED. Madrid.

Álvarez González, M. (2008). “La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, (1).

Coll, C. (2014). “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”, *Revista para el estudio de la Educación y el Desarrollo*, 11, (22).

D´Ors y Bonet Carrera. (1952). El problema de la división del usufructo, A.D.C, 1952.

Elton & Laurillard, D.M. (1979). Trends in research on student learning. Studies in Higher Education, 4(1), 87-102. doi:10.1080/03075077912331377131

Fragueiro, Mª S, et alt. (2012). “1-2-4. Una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla aplicada al área de conocimiento del medio, natural, social y cultural”, *Innovación Educativa*, (22), 87-96.

Hatlevik, Gudmundsdottir y Loi. (2015). “La competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas, Aula Abierta, volumen 49, nº 4, octubre-diciembre 2020, pp. 363-372, DOI: https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-37

López Güeto, A. (2018). “El método del caso aplicado a la enseñanza del derecho romano”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, (12),

Marcelo, C. (2001). “Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento”, Revista Complutense de Educación, 12, (2), pp. 531-593, p. 554.

Melendo Rodríguez- Carmona, L. y Presol Herrero, Á. (2018). La metodología flipped classroom en educación superior. Resultados de uso de Lynda como recurso para las pre-clases. Revista de Comunicación de la SEECI, 46, 77-92.

Molero Pintado, M. (1987). “El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales,* nº 0, pp. 7-22.

Ortega y Gasset, J. (2015. 1ª ed 1930). *Misión de la Universidad*, Cátedras, Madrid, 2015, p.85.

Ovejero, A. (2013). *Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario.* Univest.

Paricio, J; Fernández, A; Fernández, I (Ed). (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación.* Narcea.

Pérez Martínez, A. (2007). “Para aprender mejor: reflexiones sobre las estrategias de aprendizaje”, *Revista Iberoamericana de Educación*. (43/5).

Posada, A. (1886). “Sobre la manera de enseñar en la cátedra”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº233, p. 305.

Pujolas, P. (2002*). El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Universidad de Zaragoza.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/09/05/1125

Reyes, A. E. (2015). Educación y formación en la Unión Europea: Análisis del proceso de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior. La estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+”, *Derecho y Cambio Social*, 12, (42), 2015, pp.1-23.

Trillo Alonso, J.F. (1989). Metacognición y Enseñanza, *Revista interuniversitaria de didáctica*, 7, pp. 105-118.

UNSW Australia. Banco de rúbricas profesorado universitario. [Consulta 5/6/22.] https://www.teaching.unsw.edu.au/assessment-rubrics

SECCIÓN VI

LA FORMACIÓN DOCENTE DE CARA A POTENCIAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

¿CÓMO FACILITAR EL DESARROLLO DE DOCENTES REFLEXIVOS, CRÍTICOS E INVESTIGADORES?

CORUJO-VÉLEZ, Mª DEL CARMEN
Universidad de Sevilla- Dpto. MIDE

BARRAGÁN-SÁNCHEZ, RAQUEL
Universidad de Sevilla-Dpto. DOE

1. INTRODUCCIÓN

Desde la incorporación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), se ha modificado la priorización de contenidos y competencias a desarrollar en la Universidad, desplazando el foco principal desde el profesorado al alumnado (Fielding, 2012; Hermsen, Kuiper, Roelofs, & van Wijchen, 2017). Siempre debió ser así, pero ahora se explicita que es el estudiante universitario el que debe adquirir aprendizajes profundos, no sólo a nivel conceptual, sino actitudinal y procedimental para convertirse en un profesional reflexivo, crítico y hábil para seguir aprendiendo más allá de la formación inicial.

De esta manera, el modo más útil de desarrollarlos es combinar teoría y práctica, partiendo de sus conocimientos previos y construyendo, a partir de éstos, las teorías que fundamentan la ciencia (Biggs, & Tang, 2007; Entwistle, 2007), evitando una metodología tradicional y optando por la indagación y la reflexión de los estudiantes (Gil-Flores, 2017).

En este sentido, los resultados del *Test del Desarrollo Profesional Reflexivo,* originado en España a partir de los obtenidos por el Informe TALIS (OECD, 2014) sobre el profesorado en ejercicio, muestran que tres de cada diez, no presentan un desarrollo profesional reflexivo, y más de la mitad son reflexivos sólo en ocasiones, por lo que el pensamiento reflexivo es minoritario de manera continua, y el modo mejor de potenciarlo sería la formación continua (Fernández-Fernández et al., 2016).

En nuestra opinión, no sólo hay que mejorar la formación continua en este sentido, sino que es necesario entrenar al futuro docente, desde la formación inicial, en estrategias de investigación y reflexión, combinadas con un compromiso ético profesional, que les preparará más eficazmente para responder a las demandas que la nueva sociedad exige a la educación y a los nuevos planteamientos de aprendizaje (De Juanas, y Beltrán, 2014); para convertirse en un "héroe sin capa" con capacidades para interpretar la realidad más allá del aula y transformarla (Ribosa, 2020).

El pensamiento crítico es un término difícil de explicar y desarrollar como afirman Bezanilla-Albisua et al. (2018), no obstante, es uno de los requisitos que con más interés se solicitaría por parte de las empresas en cualquier sector, como anticiparon los mismos autores, que lo situaron en segundo lugar dentro de las competencias esenciales para empleadores en el año 2020.

Entendemos así el pensamiento crítico referido al campo de la educación como proceso cognitivo complejo que debe aplicar la lógica, para juzgar y relacionar palabras con enunciados; unos criterios, basados en la propia opinión que permita juzgar esos enunciados; y una visión pragmática, para comprender el juicio y tomar decisiones respecto al mismo que permita transformar la realidad analizada (Ennis, 2016).

Por otro lado, entre las competencias docentes específicas propuestas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005), se engloban competencias disciplinares (saber), competencias profesionales (saber hacer) y competencias académicas; por tanto, nuestra docencia universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación debe formar al alumnado, futuro docente, en todas estas competencias con objeto de asegurar su transferencia posterior a las aulas de Primaria.

En la propuesta de innovación que presentamos, para hacer efectivos los cambios descritos, seleccionamos las siguientes competencias: capacidad de análisis y síntesis; capacidad de gestión de la información; resolución de problemas y toma de decisiones (instrumentales), trabajo en equipo y razonamiento crítico (personales), adaptación a nuevas situaciones y conocimiento de otras culturas y costumbres (sistémicas). Así tratamos de desarrollar, además de competencias trasversales o genéricas del Grado en Educación Primaria, las competencias metacognitivas,

propias de un profesional reflexivo y crítico con su propia enseñanza y práctica docente con el fin de mejorarla de forma sistemática y continua.

La reflexión es un medio para que los estudiantes examinen la propia visión de sí mismos con respecto a lo que creen y quiénes creen que son (Wilson, 2002; Ryan, & Ryan, 2013). Partiendo de la perspectiva de la teoría crítica social, *la reflexión permite un examen de la posición individual dentro del contexto más amplio de un sistema social* (Wong, 2016, p.3).

También se desarrollan las competencias comunicativas y las de gestión eficaz de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje, así como las competencias sociales y afectivas.

Por último, queremos hacer partícipe al alumnado de la experiencia de trabajar de forma cooperativa (Johnson & Johnson, 2018), con una metodología participativa que busca darle voz para indagar en su experiencia escolar y *ayudarles a reflexionar y repensar sobre estas prácticas pedagógicas* (Prat y Camacho-Miñano, 2018, p.1), que también desarrollan en su trabajo Susinos et al. (2019), aunque sin incidir de forma explícita en la atención a la diversidad, en el sentido estricto del término, en nuestro caso.

2. OBJETIVOS

El objetivo general -facilitar el máximo desarrollo competencial del alumnado en todos los niveles e identificarlos con su futura profesión docente- se concreta en los siguientes específicos:

1. Concienciar sobre la importancia de analizar la realidad completa del alumnado, comprenderlo en su globalidad, como ser social (paradigma ecológico).
2. Adquirir habilidades para la observación de programas televisivos o digitales habituales para los estudiantes de Educación Primaria.
3. Capacitar al alumnado para elaborar un instrumento de análisis de la realidad útil para facilitar esa observación como investigadores en el aula.
4. Desarrollar su capacidad crítica, como profesional reflexivo.
5. Introducirles en la metodología del trabajo cooperativo.

3. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de caso, que, mediante una metodología inductiva (Torrelles-Nadal et al., 2020) y participativa facilita el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias de investigación en el aula.

La técnica de investigación cualitativa (observación participante), permite recoger puntualmente evidencias en forma de notas, fotografías o revisiones de trabajos y relaciones grupales, utilizando para ello un diario de clase (Muñiz, 2010; Rodríguez et al., 1999). Por tanto, se trata de una investigación descriptiva donde recogeremos datos de tipo cualitativo que servirán, además de, para valorar el alcance de nuestros objetivos, para evaluar el proceso antes, durante y después de su puesta en práctica.

3.1. MUESTRA

Participaron 144 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, 120 mujeres y 24 hombres, con edades comprendidas entre los 17 y 20 años, siendo la moda de 18.

La muestra es heterogénea, formada por tres subgrupos: Grado de Educación Primaria (104 estudiantes), Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas y en Educación Primaria (12) y, Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses (24).

También los estudios realizados o el modo de acceso, mediante Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) tras cursar Bachillerato, o al finalizar un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS), determinan los intereses y experiencias previas de los estudiantes, situándolos en diferentes niveles de conocimientos previos y experiencia docente, a pesar de estar matriculados en primer curso y cuatrimestre en la Universidad. Se trata pues de un muestreo no probabilístico por conveniencia.

3.2. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta de trabajo se llevó a cabo en 7 sesiones de prácticas, con una duración de hora y veinte minutos semanales. En la tabla 1 detallamos la temporalización y actividades realizadas, aunque en este capítulo nos centraremos en analizar los resultados de las primeras sesiones (1-

5), pues las siguientes utilizarían un análisis cuantitativo que, por cuestiones de espacio, obviaremos.

***TABLA 1**. Secuenciación de la propuesta*

Temporalización	Actividades
Sesiones 1ª y 2ª (individual y gran grupo)	Brainstorming. Visualización vídeo 1- "El peluche de Gatuno" en https://bit.ly/3OYULxI, y establecer categorías (individualmente). Puesta en común de las categorías definidas. Visualización vídeo 2- "Un profe muy chungo" en https://bit.ly/3yrHM0M, y revisar si las categorías anteriores son suficientes, si no, incluir más (gran grupo). Elaboración instrumento de análisis categorial.
Sesiones 3ª a 5ª (pequeños grupos)	Elección de un programa, serie, dibujo animado de los que suelen ver los escolares de 6 a 12. Análisis del mismo, utilizando el sistema de categorías definitivo Elaboración de informe grupal: Identificación de valores y contravalores transmitidos. Análisis minucioso de los mismos, y sus repercusiones en el aula de Primaria. Realización de propuestas didácticas para prevenir o contrarrestar las influencias negativas. Utilidad del recurso estudiado como material didáctico, relacionándolo con diferentes áreas del currículum. Valoración de la actividad (se entregó al finalizar la sesión séptima).
Sesiones 6ª y 7ª	Elaboración conjunta de una rúbrica de autoevaluación que se utilizó también para la evaluación de los docentes. Exposición de conclusiones, con cualquier recurso técnico, gráfico, manual, visual o expresivo, en un tiempo máximo de 10 minutos por grupo. Coevaluación: tras cada exposición, el resto de los grupos evaluaron al grupo que expuso, utilizando para ello la rúbrica elaborada.

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Presentamos, de manera descriptiva cómo se ha desarrollado el proceso en las diferentes sesiones, aunando los datos recogidos a través del diario de clase y otras evidencias como fotografías o análisis de trabajos del alumnado.

Comenzaremos con los resultados de las dos primeras sesiones, donde se desarrolló el instrumento para el análisis de los dibujos animados y series, y posteriormente, los de la sesión tercera, donde se utiliza este instrumento, diseñado de forma colaborativa, para analizar en pequeños

grupos cada audiovisual elegido previamente, a fin de identificar las categorías elaboradas y hacer una valoración de los mismos.

4.1. SESIONES 1 Y 2

En la primera actividad, el brainstorming mostró un alto conocimiento del alumnado sobre las series infantiles, bien por tener hermanos/as menores, o porque hicieron memoria sobre sus dibujos preferidos.

Se identificaron 31 dibujos animados, 4 series infantiles-juveniles y una destinada al público adulto, pero que ven los menores con gran frecuencia.

En ambos grupos los estudiantes se mostraron participativos e implicados afectivamente en la propuesta de la práctica presentada.

Durante la visualización de los vídeos los estudiantes anotaron categorías de análisis individual y posteriormente se realizó la elaboración de categorías en cada grupo, mediante una lluvia de ideas y una reflexión conjunta.

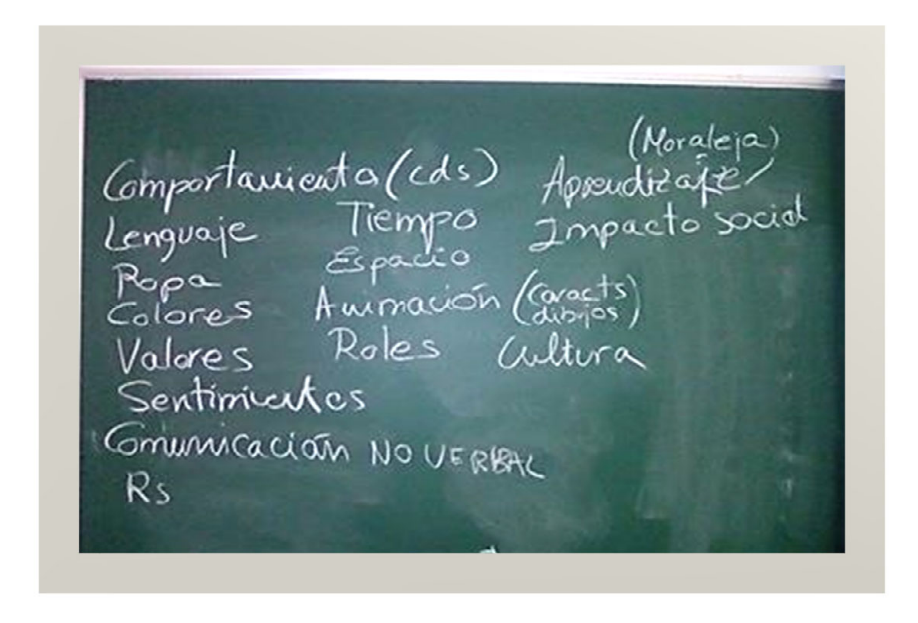
A medida que surgían categorías, se recogían en la pizarra de manera desordenada y algo caótica, propia de un aprendizaje grupal y cooperativo, pero así se permitía a toda la clase identificar las que ya se habían dicho y establecer ciertas relaciones entre ellas.

En el grupo 1 se identificaron 14 categorías y 7 subcategorías, estableciendo relaciones e incluyendo algunas palabras más técnicas o específicas de la asignatura (comunicación no verbal).

En el grupo 2 se acuerdan 15 categorías (Figura 1), pero sin subcategorías, a diferencia del anterior. No obstante, se observa que sí se describen algunas de ellas como animación y aprendizaje, además de ser más amplias a nivel conceptual, y de incluir algunas nuevas (cultura, aprendizaje e impacto social).

A modo de evidencia, recogemos un ejemplo de las categorías iniciales elaboradas en uno de los grupos.

__FIGURA 1__. Categorías y subcategorías iniciales propuestas por el grupo 2



Fuente: Grupo clase de manera consensuada con profesorado. Elaboración propia

Destacamos que, aunque se realizaran de forma paralela, en ambos grupos coincidieron muchas de las categorías propuestas, tales como: espacio, tiempo, acciones/comportamientos o conductas, lenguaje, comunicación no verbal, colores, roles, sentimientos y valores, por lo que podemos intuir un nivel de conocimientos previos similar.

El proceso de construcción de las 11 categorías definitivas y la definición de las mismas se ha consensuado durante las sesiones de clase, modificando algunas categorías e incluyendo algunas nuevas; cada cambio que se llevaba a cabo en un grupo era informado, valorado, incluido o modificado en el otro y viceversa, hasta lograr un consenso global, definiendo las categorías mediante un diálogo continuo y constructivo.

A continuación (ver tabla 2), se muestra el resultado del instrumento definitivo diseñado, donde se incluyen las categorías con su definición, y sus tipos o subcategorías, que permitirán el análisis en la sesión tercera.

TABLA 2. *Relación de categorías definitivas*

Categorías	Definición	Tipos o subcategorías
1- Aspectos técnicos	Descripción de elementos tales como…	Colores/ropas/formas, animación, música…
2- Conductas-Acciones	Acciones observables	Positivas vs Negativas/ Reales vs Irreales (de ficción)
3- Aspectos espacio-temporales	Situación de las acciones y tiempo en el que se producen	Lugares/Tiempo
4- Comunicación	Lenguaje-Gestos	Verbal/No verbal
5- Sentimientos	Lo que expresan los personajes	Ira, enfado, frustración, miedo, alegría, (ver más)
6- Valores	Lo que transmiten los personajes	Positivos o negativos (antivalores)
7- Roles y relaciones personales	Papel que desempeñan los personajes	Relaciones de amistad, familiar, P-A, de pareja,…
8- Impacto social/cultura	Influencia entre países, globalización	Cultura de origen, características
9- Aprendizaje (global)	Moraleja (del capítulo completo)	Positivo vs Negativo
10- Tecnologías	Uso de medios tecnológicos	Reales o irreales
11- Contenidos	Conceptos que puedan relacionarse con materias académicas	Mates, Lengua, Naturales, Sociales, Inglés, Música, E.F.

Fuente: Grupo clase de manera consensuada con profesorado. Elaboración propia

Durante el desarrollo encontramos una dificultad de tipo conceptual, ya que bastantes estudiantes no sabían distinguir claramente entre “sentimientos” y “valores”, por lo que ampliamos los contenidos en este sentido, facilitándoles las definiciones de ambos términos y les dimos un listado de sentimientos, recogidos en *Emocionario* (Núñez y Valcárcel, 2013).

El desarrollo de esta categorización no sólo nos ha permitido alcanzar el segundo y el tercero de los objetivos planteados, sino que ha supuesto una novedad en la práctica del alumnado, que la ha valorado de forma positiva, como ejemplos recogemos citas de las valoraciones realizadas por dos grupo: “a nivel de procedimiento hemos aprendido el análisis y la categorización, ya que es la primera vez que lo hacemos” (grupo 2.2), “al realizar la categorización entre todos, hemos aprendido a hacerla, por lo que podremos aplicarla en el futuro en cualquier ámbito” (grupo 1.5).

4.2. SESIÓN 3

Se formaron 8 grupos en el grupo 1 y 7 en el grupo 2, y tras un debate intenso entre los grupos, atendiendo a los intereses, posibilidades de visualización de capítulos completos, resolución de problemas técnicos y toma de decisiones de forma democrática en cada uno de ellos, se analizan los siguientes dibujos animados: Doraemon (2 grupos, aunque capítulos diferentes), Las Supernenas, Brandy y Mr. Whiskers, Phineas y Ferb, Doctora Juguetes, Star contra las fuerzas del mal, La Banda del Patio, La Patrulla Canina, Shin Chan, Los Padrinos Mágicos, Oliver y Benji, Lady Bug; y las series, Jessie y Campamento Kikiwaka. Esta selección nos ofrece una gran diversidad en cuanto a la muestra analizada, aunque es cierto que se propuso de manera explícita el evitar la repetición a fin de generar más conocimiento grupal.

A continuación, recogemos la identificación de valores y contravalores que transmiten.

TABLA 3. *Relación de valores y contravalores observados por el alumnado tras el análisis documental*

Dibujos animados	Valores observados	Contravalores observados
Doraemon	Arrepentimiento, inclusión, igualdad de género, nobleza, bondad, ayuda, "competitividad sana" (por hacer las cosas mejor), compañerismo, consentimiento de caprichos limitado.	Violencia, machismo, odio, racismo, roles de género estereotipados, desprecio relacionado con la apariencia física, prepotencia, burla, avaricia, evitación/protesta/desobediencia ante el trabajo escolar o tareas domésticas, pereza, el mentir trae consecuencias positivas, actuar sin pensar consecuencias (imprudencia).
Las Supernenas	Amistad, aceptación de las diferencias de los demás, no juzgar a las personas sin conocerlas, evitar ser manipulables, desarrollo de la imaginación, perdón.	Desobediencia (aunque justificada para ayudar a otro).
Brandy y Mr. Whiskers	Iniciativa, compañerismo, valentía, inocencia, auto-superación (resiliencia).	Conductas anti-higiénicas, venganza, desorden, falta de empatía (se ríen de las desgracias de otros, lo ridiculizan), vanidad, insultos, vergüenza, egoísmo, marginación por ser diferente.
Phineas y Ferb	Constancia, trabajo en grupo.	Estereotipos sexuales, lenguaje inadecuado entre hermanos, ira/inseguridad/irritación y frustración ante problemas, venganza.

Doctora Juguetes	Respeto a las diferencias raciales, cooperación y trabajo en equipo, perseverancia, confianza en sí misma y en los demás, imaginación, amistad, empatía y optimismo.	Inseguridad, impaciencia de algún personaje.
Star contra las fuerzas del mal	Valor del amor y la bondad contra el mal, integración, esfuerzo (identifican aprobado con esfuerzo), ayuda mutua, asumir el error sin culpar a otros.	Desconfianza hacia los padres, solución a problemas con magia o lucha, absentismo escolar.
La Banda del Patio	Valentía, amistad, trabajo en equipo y empatía.	Diferencia entre mayores y pequeños (que se identifican como salvajes e inútiles, superioridad/inferioridad), humillación, rebeldía, favoritismo, racismo.
La Patrulla Canina	No usan la violencia, trabajo en equipo con objetivos comunes, compañerismo, seguridad y prevención (cascos, gafas, cinturón), reforzamiento positivo entre todos, liderazgo compartido, respeto a los animales y la naturaleza, resolución de problemas antes situaciones concretas (agua, fuego, rocas), amistad y compromiso con el trabajo, comparten, se ayudan, piden disculpas, perdón, dan las gracias.	Estereotipo de género (sólo hay una perrita, y además no se le atribuye una cualidad especial como a los cachorros masculinos, color rosa), uso excesivo de tecnologías, enseñan a ocultar sentimientos (se ríen ante el miedo que muestra un personaje).
Shin Chan	Perdón y olvido de rivalidades, valoran el juego como diversión.	Superioridad, enfado ante la derrota, actitud desafiante.
Los Padrinos Mágicos	Diversidad cultural, amistad multiétnica, dieta equilibrada (relacionan comer verduras con mayor capacidad cerebral), alimentos e higiene buco-dental (chocolate igual a caries), autorregulación y petición de ayuda.	Falta de comunicación familiar, todos los deseos se conceden (caprichosos).
Oliver y Benji	Amistad, compañerismo, respeto a la familia.	Egoísmo, aislamiento, niño/joven bebe alcohol en algunas secuencias, superioridad de unos frente a otros (inferioridad).
Lady Bug	Trabajo en equipo, no acusar a los/as compañeros/as, perdón, respeto, fomenta hábitos educados (saludar, dar las gracias), no hay estereotipos de género, uso del diálogo para resolver problemas.	Representa al adulto como malo por el hecho de ser adulto.
Series		
Jessie	La familia es lo más importante, fomenta el compañerismo, amor familiar.	Fomenta diferentes estereotipos por género, procedencia y nivel económico; peleas continuas entre hermanos, egocentrismo, inmadurez e irresponsabilidad de algunos personajes, falta de normas claras, impaciencia ante demandas continuas, excesivo uso de videojuegos.
Campamento Kikiwaka	Integración/aceptación, agradecimiento, amistad, tolerancia, diversidad, responsabilidad, altruismo, respeto, trabajo en equipo, buena relación de ayuda entre hermanos.	Exposición a peligros para la vida, sin consecuencias negativas (riña o castigo).

Como podemos observar, se ha llevado a cabo un minucioso análisis, identificando, a nivel global, más antivalores que valores en la mayoría de los dibujos y series analizadas que van destinadas al público infantil, cuestión que requeriría de una investigación más profunda y diferente en este sentido, pero que no es la que nos ocupa en este capítulo.

Encontramos dificultades de tipo técnico en algunos grupos cuando deciden la serie que van a analizar y no pueden descargarla de internet, no están los capítulos completos, las encuentran sólo en plataformas de pago o quieren editarlos. Estos problemas se recogen en las valoraciones de las dificultades realizadas en los grupos pequeños: "no pudimos encontrar capítulos del programa que escogimos inicialmente", "en el montaje del vídeo para la exposición, al descargarlo y pasarlo al programa de edición el sonido fallaba" (grupo 1.5), "recortar el vídeo nos resultó complicado ya que nunca habíamos hecho algo igual" (grupo 2.4).

Sin embargo, no solicitan ayuda, cada grupo buscó soluciones propias: "probamos en diferentes ordenadores y descargamos distintas aplicaciones para su montaje, sin éxito. Mediante el diálogo llegamos al acuerdo de que la mejor alternativa sería seleccionar los minutos…" (grupo 1.5), "pudimos contactar con una persona para que nos explicara cómo podíamos cortar el vídeo" (grupo 2.4). A través de esta práctica se desarrollan también competencias digitales, además de las de aprendizaje cooperativo y resolución autónoma de problemas.

Atendiendo al cumplimiento del segundo objetivo -adquirir habilidades para la observación de los programas televisivos o digitales que suelen ver los estudiantes de Educación Primaria-; mediante la metodología propuesta, el alumnado ha sido capaz de observar de forma crítica, combinando los elementos del instrumento construido de forma colaborativa (aspectos técnicos, tecnológicos y espacio-temporales; conductas, acciones y roles de los personajes; comunicación verbal y no verbal; impacto social y cultura) valores y antivalores, aunque en algunas ocasiones muestran dificultades para designarlos de forma adecuada, y recurren a explicaciones de los mismos, en vez de utilizar su nombre.

Por ello podríamos intuir que la formación recibida respecto a los valores, tanto en las etapas anteriores, como en el poco tiempo que llevan en la Universidad, ha sido escasa o se ha reducido a una serie de ellos, que son los que se repiten con mayor frecuencia, tales como amistad o compañerismo, que se reconoce en 10 de los 14 grupos; y otros, que hacen referencia a la constancia, la responsabilidad, el esfuerzo, auto-superación (resiliencia), perseverancia, sólo están recogidos en seis de los grupos. Así consideramos que su formación inicial no ha sido del todo adecuada porque ha sido limitada o bien porque ha provocado su olvido.

Respecto a los antivalores, sí se reconocen de manera más clara. Los más repetidos hacen referencia al modo de comunicarse los personajes (burla, insulto, desprecio y lenguaje inadecuado) y de relacionarse (humillación, superioridad e inferioridad, machismo). También se reconocen diferencias y estereotipos de género en dos dibujos y una serie, y otros cuatro relacionados con la procedencia, el nivel económico o simplemente por ser diferente (en rasgos físicos o edad).

En este sentido observamos cómo la capacidad crítica (objetivo 4) de nuestro alumnado se ha centrado fundamentalmente en detectar aspectos negativos, revelando en realidad una visión altamente perniciosa de los dibujos y series que están viendo los pequeños y que están configurando su sistema de valores, con una influencia igual, o incluso superior, a la que ejercen las familias y los colegios de Educación Primaria.

Este hallazgo supone para nuestros futuros docentes un reto profesional que hasta ahora no habían identificado, y que, gracias a esta innovación, se ha explicitado y puesto sobre la mesa.

Estas afirmaciones se corroboran con el análisis de los informes elaborados por los grupos, de los que destacamos las siguientes frases:

> "Gracias a este trabajo nos hemos fijado en detalles de los dibujitos que no nos dábamos cuenta de que estaban. Estos pueden influir de forma buena o mala como hemos dicho anteriormente en los comportamientos de los niños" (grupo 1.2).

> "…fuimos conscientes de que hay áreas en la educación que no cubren ciertas necesidades, como en la que nos centramos en nuestro trabajo. Es decir, hay asignaturas concretas para tratar temas de salud e higiene,

> pero no para dar unas pautas a los niños y niñas de cómo enfrentarse a ciertos problemas" (grupo 2.4).
>
> "Esta práctica nos ha servido para aprender la influencia que tienen los dibujos sobre los niños y la cautela con la que hay que tratarla dentro de ella" (grupo 1.5).
>
> "Tras haber concluido esta segunda práctica queremos recalcar la autoconsciencia que hemos adquirido sobre la repercusión que tienen los dibujos animados en el día a día de todos los niños y cómo podemos aprovechar este entretenimiento como recurso para trabajar diferentes aspectos dentro del aula" (grupo 2.7).
>
> "Ante la inevitable exposición mediática de los niños, el reto fundamental que se nos presenta es el control de los contenidos. Ya que se hace imposible una supervisión continua, lo ideal sería enseñarles a discriminar. Trabajando juntos, en clase y con el apoyo de las familias, podemos fomentar la distinción de valores y actitudes positivas" (grupo 1.4).
>
> "Hemos aprendido más sobre los sentimientos, ya que hemos tratado una gran variedad de ellos. Relacionado con estos, nos resultó llamativa la comunicación, ya que hemos aprendido bastante sobre cómo analizar el estado de ánimo de los personajes a través de gestos y voz, nos hemos dado cuenta la gran cantidad de aspectos positivos y negativos que transmite un solo capítulo de una serie infantil, ya que es una cosa tan simple en la que nunca nos paramos a pensar" (grupo 1.3).
>
> "Esta actividad nos ha parecido muy interesante ya que hemos aprendido a ver los dibujos animados desde otra perspectiva y creemos que podrá sernos útil para ayudar a nuestros futuros alumnos a comprender algunos temas e incluso debatir con ellos, de forma que puedan participar activamente y mostrar su opinión" (grupo 1.6).

También se han hecho conscientes de que pueden utilizar los dibujos animados y series como material educativo, incidiendo en el modelo de escuela abierta y en el concepto de "despensa didáctica" que queremos transmitir en la asignatura, por lo que ya partiremos de estos conocimientos para seguir avanzando en la misma de forma constructivista.

Además, les ha permitido identificarse como docentes y empezar a pensar en estrategias y recursos didácticos para contrarrestar los efectos negativos y utilizar los positivos de los dibujos y series, desde el primer curso del Grado.

Entendemos que se está cumpliendo el primer objetivo, que es ofrecer una visión completa del alumnado de Educación Primaria como ser

social que recibe influencias del medio y configura sus valores, conductas y pensamientos en el aula en función de éstas, según el paradigma ecológico.

Respecto al objetivo 5 -iniciar en el trabajo cooperativo-, observamos que hay grupos que están en camino: "cada uno de nosotros hemos mejorado un poco más respecto al trabajo en grupo" (grupo 1.3), y otros que sí han entendido en qué consiste, como los grupos 2.2 y 2.7:

> Todos estos problemas los hemos resuelto de forma cooperativa ya que al encontrarnos con un problema cada una hemos expuesto nuestra opinión al grupo y entre todas hemos llegado a una conclusión, adquiriendo de cada una las ideas más importantes (grupo 2.2).

"En general hemos realizado el trabajo de manera cooperativa ya que hemos quedado un día, además de las horas de clase, para realizarlo de forma democrática, hemos expuesto nuestra opinión y las hemos valorado" (grupo 2.7).

Sin embargo, todavía hay grupos que no distinguen entre trabajo en grupo y cooperativo porque dividen el trabajo para hacerlo de forma paralela y no colaborativamente: "Todas hemos trabajado por igual y a gusto. A la hora de organizar el trabajo y dividirlo, lo hemos hecho equitativamente" (grupo 1.5).

5. DISCUSIÓN

Esta propuesta ha facilitado la reflexión del alumnado universitario partiendo de una realidad conocida, con el sentido en la que la define Wong (2016), citando a Ryan (2013, p.145): "*dar sentido a la experiencia en relación con uno mismo, otros, y condiciones contextuales y re-imaginar y/o planificar experiencias futuras para beneficio personal y social*". A esta definición le añadiríamos también el beneficio profesional en nuestro caso.

Se ha permitido construir una herramienta de análisis de la realidad de manera cooperativa, que no sólo pueden usar para esta práctica concreta, sino que les ha guiado en la construcción de nuevos instrumentos, atendiendo a categorías o aspectos que aparentemente no tenían tanto valor para ellos (música, colores, comunicación no verbal, …), facilitando así

un primer paso en su visión crítica e investigadora que todo docente debe desarrollar para observar con un mínimo de objetividad su realidad y tratar de mejorarla.

De esta forma el alumnado ha entendido una técnica de investigación "análisis categorial de contenido", como un proceso participativo y colaborativo, y no como algo impuesto, con lo cual se ha incrementado el interés, la responsabilidad y la implicación en la tarea, como algo propio. Se les ha dado la oportunidad de ser profesores investigadores, como acuñó Stenhouse (1981), una de las competencias fundamentales para su función docente, ya que los consideramos como profesionales reflexivos, críticos e innovadores, como agentes de cambio y no meros transmisores de conocimientos.

Con respecto al último objetivo, hemos conseguido llevar a cabo una metodología de trabajo cooperativo en las actividades desarrolladas en gran grupo, mediante acuerdos y recogiendo las voces del alumnado para la construcción de instrumentos, pero en los grupos pequeños no todos han trabajado de este modo, como demuestran los auto-informes. Aproximadamente la mitad de los grupos siguen los requisitos de esta metodología (Slavin, 1999; Johnson, Johnson, y Holubec, 1999; Johnson, y Johnson, 2018; Ovejero, 2018; Durán 2018; Torrego, y Rayón, 2018), pero el resto ha dividido o repartido el trabajo entre sus componentes, cuestión que se asemeja al trabajo en grupo, pero, no es realmente cooperativo. Esta cuestión deberá seguir trabajándose, explicitando más sus características, repartiendo explícitamente los roles, asignando los componentes de los grupos e insistiendo en los criterios de evaluación conjuntos, por tanto, coincidimos con la investigación de Mas, París y Torrelles (2016), cuando afirman que los estudiantes universitarios tienen mucho "margen para seguir desarrollando la competencia de trabajar en equipo" (p. 55).

En definitiva, las actividades realizadas coinciden con todos los niveles de dominio del modelo de pensamiento crítico propuesto por Bezanilla-Albisua et al. (2018, p.111), insistiendo doblemente en el nivel cuarto de evaluación, pues éste se ha llevado a cabo en tres actividades (6 a, 6 b y 6 d); la primera se centra en la evaluación de la realidad (dibujos animados y series), la segunda es una autoevaluación del trabajo

realizado de manera grupal y la tercera es una autoevaluación del aprendizaje adquirido individualmente, facilitándose al alumnado la necesidad de un pensamiento reflexivo en forma de espiral y no de manera lineal.

6. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados, podemos concluir que hemos conseguido parcialmente los objetivos, con distinto nivel de logro. Las valoraciones sobre la práctica y los aprendizajes de los estudiantes aseguran que han adquirido una visión más crítica sobre los aspectos socio-culturales a partir de los análisis minuciosos realizados sobre los dibujos animados y series, haciéndose conscientes de su influencia positiva y negativa, cuestión que anteriormente muchos grupos ni siquiera se habían planteado. Además, se ha facilitado la relación entre éstos y sus repercusiones en el ámbito educativo, así como su uso como recurso didáctico, por lo que será más sencillo entender el paradigma ecológico que es una de las teorías que se trabajan en la asignatura.

Como aspecto a destacar a nivel general, observamos que el alumnado ha estado muy implicado en la práctica desde el primer momento, su componente afectivo y los conocimientos previos sobre el tema estudiado, han facilitado el desarrollo de competencias nuevas de manera fluida.

Es necesario todavía trabajar más el concepto de aprendizaje cooperativo cuando éste deba realizarse en pequeños grupos, pues cuando existe la mediación docente, sí se produce, pero cuando los estudiantes trabajan de forma autónoma, siguen, en la mayoría de los grupos trabajando en grupo, repartiendo tareas y no implicándose todos en realizarlas de manera conjunta, a pesar de haber contado con mucho tiempo en clase para realizarlas.

7. REFERENCIAS

ANECA (2005). Libro Blanco Título de Grado en Magisterio. http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf.

Bezanilla-Albisua, M.J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. Estudios Pedagógicos, 44(1), 89-113. http:/doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089

Biggs, J., & Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university: what the student does. Open University Press.

De Juanas Oliva, Á. y Beltrán Llera, J.A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. Educación XX1, 17(1), 59-82. https:/doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705

Durán, D. (2018). Aprendizaje entre iguales. Evidencias, instrumentos para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. En J.C. Torrego, y C. Monge (Coords.), Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo (pp.173-199). Síntesis.

Ennis, R.H. (2016). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. Topoi, 37(4), 1-20. https:/doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4

Entwisle, N. (2007). Research into student learning and university teaching. British Journal of Educational Psychology, Monograph Series, II (4), 1–18. https://doi.org/10.1348/000709906X166772

Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J. M., Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J., y Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. RELIEVE, 22(2). https:/doi.org/10.7203/relieve.22.2.8425

Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. Revista de Educación, 359, 45-65. 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195

Gil-Flores, J. (2017). Rasgos del profesorado asociados al uso de diferentes estrategias metodológicas en las clases de ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 35(1), 175-192. http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1970

Hermsen, T., Kuiper, T., Roelofs, F., & van Wijchen, J. (2017). Without Emotions, Never a Partnership! International Journal for Students as Partners, 1(2), 1-5. https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i2.3228

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (2018). Aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión. En J.C, Torrego, y C. Monge, (Coords.). Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo. Síntesis.

Johnson, D. W., Johnson, R.T., y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Mas Torelló, O., París Mañas, G. y Torrelles Nadal, C. (2016). El trabajo en equipo: dominio competencial en diferentes grados de la Universitat Autónoma de Barcelona y de la Universitat de Lleida. UT. Revista de Ciències de l'Educació. 1, 55-66. https://doi.org/10.17345/ute.2016.1.978

Muñiz M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología. México, 1-8. http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa. pdf

Núñez, C. y Valcárcel, R. (2013). Emocionario. Palabras Aladas.

OECD (2014). TALIS Results: An international perspective on teaching and learning. TALIS, OECD. https://doi.org/10.1787/23129638

Ovejero, A. (2018). Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica. Pirámide.

Prat, M. y Camacho-Miñano, M.J. (2018). La voz del futuro profesorado de educación primaria sobre sus experiencias previas en educación física: de los contextos de participación a los de exclusión. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22(3), 433-452. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8010

Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. Educar, 56/1 77-90. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1072

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.

Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: Teaching reflection in higher education. Teaching in Higher Education, 18, 144-155. https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104

Ryan, M., & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. Higher Education & Development, 32, 244-257. https://doi.org/10.1080/07294360.2012.661704

Slavin, R.E. (1999). Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica. Aique.

Stenhouse, L. (1981). Investigación y desarrollo del currículum. Morata.

Susinos, T., Saiz-Linares, A., Ruiz-López, J., y Ceballos, N. (2019). Formación inicial de docentes como práctica participativa: Elaboración de un diccionario polifónico. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23(4), 108-126. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11426

Torrego, J.C., y Rayón, L. (2018). Aprendizaje cooperativo, inclusión e investigación educativa. Aportaciones de los diseños mixtos. En J.C. Torrego, y C. Monge, (Coords.). Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo. Síntesis.

Torrelles-Nadal, C., París-Mañas, G., Quesada-Pallares, C. y Coiduras-Rodríguez, J. (2020). Learning Patterns, Personality Traits and Motivational Profile of Students of Dual Learning Modality. Revista Colombiana de Educación, 1 (80), 33-52. https://doi.org/10.17227/rce.num79-9537

Wilson, T. (2002). Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious. Harvard: Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjghvsk

Wong, A. (2016). Considering reflection from the student perspective in higher education. SAGE Open, 6(1), 1-9. https:/doi.org/10.1177 / 2158244016638706

FORMACIÓN COLABORATIVA EN ENFERMEDADES POCO FRECUENTES EN FISIOTERAPIA, CON LA PARTICIPACIÓN DE ASOCIACIONES DE PACIENTES Y FAMILIARES Y PROFESIONALES EXPERTOS

PATRICIA ROCAMORA PÉREZ
Centro de Investigación en Salud
Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Medicina
Universidad de Almería

GUADALUPE MOLINA TORRES
Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Medicina
Universidad de Almería

MARÍA DE LOS ÁNGELES VALVERDE MARTÍNEZ
Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Medicina
Universidad de Almería

REMEDIOS LÓPEZ LIRIA
Centro de Investigación en Salud
Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Medicina
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ENFERMEDADES RARAS, MINORITARIAS O POCO FRECUENTES

De acuerdo con la definición establecida por la Unión Europea, se considera una enfermedad rara, poco frecuente o minoritaria (EPF) aquella cuya prevalencia es inferior a 5 casos por cada 10.000 habitantes. Aunque resulta muy complicado precisar su número, se estiman unas 7.000 en total (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013). No obstante, esta baja prevalencia individual, el conjunto de EPF afectan a un porcentaje poblacional muy elevado, un fenómeno que fue bautizado como "paradoja de la rareza" (Zurriaga Lloréns y Botella Rocamora, 2008), pudiéndose

encontrar unos 3 millones de personas afectadas en España, cifra que se eleva hasta los 300 millones en todo el mundo (FEDER, 2022).

Algunas de las características que resultan comunes a la mayoría de estas EPF, a su vez determinantes tanto para la vida de las personas afectadas como la de sus familiares y cuidadores, son: debut frecuente en edades tempranas de la vida, cronicidad, gravedad, discapacidad, morbimortalidad elevada (González-Lamuño y García Fuentes, 2008), así como escasez y eficacia limitada de recursos terapéuticos (Palau, 2010), esto último por causa de la muy limitada investigación específica, que a su vez queda condicionada por la definición de base de estas patologías: su baja prevalencia individual. Por todo lo anterior, las EPF están consideradas un problema sanitario y social (Palau, 2010).

La siempre constante y muy loable labor desarrollada por asociaciones, fundaciones y otras organizaciones de pacientes y familiares en los últimos años ha resultado decisiva para lograr un reciente, pero también creciente, despertar de la concienciación sociosanitaria en relación con las necesidades de este colectivo (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009). Algunas cuestiones sobre las que estas asociaciones ponen el foco, reclamando necesidad de una mayor y mejor intervención son (Palau, 2010; EURORDIS, 2005): elevado desconocimiento científico; acceso limitado a información fidedigna y de calidad, no sólo para pacientes y familiares, sino también para los propios profesionales sociosanitarios; importantes retrasos en el diagnóstico (de hasta años o incluso décadas, según la patología en cuestión, con todas sus consecuencias, llegando a constituir el principal caballo de batalla); atención interdisciplinaria carente de una adecuada coordinación; el acceso a tratamientos no sólo está dificultado, sino que además adolece de falta de equidad, según el lugar de nacimiento y/o residencia, debido a las competencias transferidas a las distintas Comunidades Autónomas en materia de salud en nuestro país; desinterés generalizado por esta especialización entre la mayoría de profesionales sanitarios.

1.2. FISIOTERAPIA Y ENFERMEDADES POCO FRECUENTES

Entre los servicios sanitarios más frecuentemente requeridos por este colectivo de personas con alguna EPF destaca la Fisioterapia, por su

capacidad para mantener funcionalidad e independencia, prevenir complicaciones y mejorar calidad de vida (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009), a partir de una intervención adecuada, lo más temprana posible.

En este sentido, el Consejo General de Colegios de Fisioterapeutas de España (CGCFE), en un comunicado de 2010 (Ilustre Colegio Profesional de Fisioterapeutas de Andalucía, 2010), explicitaba la evidencia científica sobre cómo la Fisioterapia contribuye a curar, prevenir o mejorar las condiciones de salud y de vida de numerosas personas con EPF, destacando las patologías de tipo neuromuscular, con alteraciones congénitas y morfológicas, respiratorias y con afectación dermatológica.

1.3. FORMACIÓN EN ENFERMEDADES POCO FRECUENTES

Una adecuada atención integral de las personas con EPF exige por parte de los profesionales sociosanitarios la adquisición, desarrollo y mantenimiento de competencias amplias y heterogéneas, tanto a nivel de conocimientos, como procedimientos y por supuesto actitudes. Tal formación, si bien puede y debe iniciarse durante el Grado universitario, y ganar protagonismo durante la etapa de postgrado, a su vez y necesariamente debe transcender ambas etapas formativas, haciéndose necesaria una formación continuada específica, que alcance a todos los miembros del equipo interdisciplinar implicado en la atención integral del paciente con una EPF (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009; González-Meneses et al., 2007; Ruiz, 2010).

No obstante, lo anterior, la formación en EPF de los futuros profesionales sociosanitarios constituye todo un reto. Una de las mayores dificultades para la formación y especialización de los profesionales sociosanitarios en EPF viene determinada precisamente por su elevado número, que se suma a un evidente criterio de priorización de lo más prevalente en la programación de su formación universitaria (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009). Sin dejar de reconocer el citado criterio como perfectamente comprensible y hasta válido, no se puede obviar tampoco el hecho de que la formación específica en EPF resulta claramente determinante para la calidad de vida del paciente, sus familiares y cuidadores, constituyendo la forma única de optimizar su atención y seguimiento, y consiguiendo, a su vez, minimizar dos fenómenos no

deseados, conocidos como "peregrinaje" (pacientes y familiares acuden de especialista en especialista, en busca de diagnóstico, tratamiento, información, orientación, etc.) y el "intercambio de roles" (la formación y conocimiento de estos pacientes y sus familiares en su EPF acaba por superar a la de los profesionales sociosanitarios que deben atenderles) (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009; Ruiz, 2010).

Ahondando en esta cuestión, ya en su día, la Estrategia Nacional en Enfermedades Raras del SNS (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013) denunciaba las deficiencias en los planes docentes tanto de grado como de posgrado, e igualmente la escasez de formación continuada específica en esta materia de EPF. En base a ello, instaba a desarrollar una estrategia formativa que comprendiera todos estos niveles formativos: pregrado, postgrado y formación continuada, con contenidos específicos sobre EPF, y poniendo especial énfasis en la necesidad de la sensibilización y hacer despertar el interés hacia el problema de las mismas.

Por su parte, el Área de Formación del Centro de Referencia Estatal de Enfermedades Raras (CREER), sito en Burgos, subrayaba la especial necesidad, por parte de los profesionales sociosanitarios, de la adquisición y desarrollo de unas actitudes adecuadas, con especial motivación para el aprendizaje y disposición al trabajo cooperativo y la información compartida, con propuesta y apuesta por el establecimiento de redes profesionales (Ruiz, 2010).

1.4. FORMACIÓN DE LOS FISIOTERAPEUTAS EN ENFERMEDADES POCO FRECUENTES

Uno de nuestros trabajos de investigación, de 2011, sobre el grado de formación de los fisioterapeutas de nuestro país en EPF (Rocamora, 2011), puso de manifiesto lo siguiente:

-La formación que los futuros profesionales fisioterapeutas reciben sobre EPF a lo largo de su titulación de Fisioterapia (Grado o Diplomatura) es considerada insuficiente e inadecuada, prácticamente nula si la referimos a formación práctica, siendo su causa, una vez más, la priorización formativa de aquello más prevalente. De esta manera, los recién

egresados fisioterapeutas no se ven a sí mismos capacitados para prestar una atención adecuada a una persona con EPF.

-A su vez, este desconocimiento de los fisioterapeutas en relación con las EPF queda relacionado con una reconocida falta de interés por las mismas. Este trabajo de investigación, en este sentido, apuntaba que para poder despertar dicho interés entre este colectivo profesional, las EPF deben darse a conocer ya durante la formación de Grado, aportando además alternativas de formación y especialización, que habrían de ser preferentemente gratuitas, resultando para todo ello fundamental la implicación de las asociaciones de pacientes y familiares.

1.5. METODOLOGÍAS DE TRABAJO COLABORATIVO

Dentro del ámbito educativo, se define el trabajo colaborativo como un tipo de trabajo en conjunto, que se basa fundamentalmente en la sinergia establecida entre los participantes para conseguir objetivos de aprendizaje comunes (Cabezas González, Casillas Martín y Hernández Martín, 2016). Estudios ya considerados como clásicos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) han destacado cómo la puesta en práctica de este tipo de metodologías de trabajo colaborativo, en cualquiera de las distintas etapas educativas, obtiene mejoras no sólo en las competencias cognitivas o conceptuales, sino también en aquellas de carácter procedimental y, muy especialmente, actitudinal.

2. OBJETIVOS

Desde la Universidad de Almería, la Facultad de Ciencias de la Salud muestra su firme compromiso con el objetivo de mejorar la formación en materia de EPF de sus estudiantes de Grado en Fisioterapia y Grado en Enfermería. En el caso que nos compete concretamente, de Fisioterapia, desde el curso 2010-11 se ha venido incluyendo temario específico en la materia, formando parte de una asignatura de tercer curso de Grado (Fisioterapia en las Especialidades Clínicas-I), con realización de actividades formativas diversas, desarrolladas más recientemente en el contexto de un proyecto de innovación docente en ejecución durante el bienio 2021-2022 (implementándose, pues, en la práctica, durante los

cursos 2020-21 y 2021-22, con dos experiencias formativas), cuyos objetivos específicos son los siguientes:

1. Dar a conocer al alumnado la realidad sociosanitaria de las personas con EPF, las principales fuentes de información sobre EPF y el papel de la Fisioterapia en su atención interdisciplinar.
2. Estimular en el alumnado el espíritu de trabajo colaborativo y el interés por la investigación en EPF.
3. Evaluar el grado de satisfacción del alumnado participante en la experiencia formativa.

Todo ello desde un especial énfasis en el papel del movimiento asociacionista en torno al colectivo de personas con EPF.

3. METODOLOGÍA

Este Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Almería desarrolla este proyecto durante el bienio 2021-22, cuyo objetivo general es mejorar la formación en EPF de los estudiantes de Grado en Fisioterapia. Continuando con la metodología de aprendizaje colaborativo de la primera experiencia (2021, o curso 2020-21), esta segunda experiencia (2022, o curso 2021-22) pone especial énfasis y protagonismo en la participación de asociaciones de pacientes y familiares y profesionales sociosanitarios expertos.

Se trata de un proyecto de innovación docente implementado en la asignatura "Fisioterapia en las Especialidades Clínicas-I", correspondiente al tercer curso del Grado en Fisioterapia.

En cuanto a la metodología, para llevar a cabo los objetivos específicos 1 y 2, se desarrollan una serie de seminarios participativos formativos en la materia, donde se presenta la realidad sociosanitaria de las personas con EPF, destacándose el papel de la Fisioterapia en su abordaje interdisciplinar, y en los que se muestran las principales fuentes de información sobre EPF, tanto de ámbito nacional (Federación Española de Enfermedades Raras FEDER, Centro de Referencia Estatal de Enfermedades Raras CREER, Instituto de Investigación de Enfermedades Raras

IIER, Centro de Investigación Biomédica en Red de Enfermedades Raras CIBERER, asociaciones y fundaciones de ámbito nacional, etc.) como de ámbito internacional (Portal de Información de EPF y Medicamentos Huérfanos ORPHANET, Rare Diseases Europe EURORDIS, National Organization for Rare Disorders NORD – EEUU, Genetic and Rare Diseases Information Center GARD – EEUU, asociaciones y fundaciones de ámbito internacional, etc.). Dichos seminarios son impartidos por el profesorado de la asignatura, si bien contando con la intervención muy protagonista de invitados expertos: representantes de asociaciones de pacientes y familiares, y profesionales sociosanitarios expertos en la materia.

De esta manera, en estos dos últimos cursos (2020-2021 y 2021-2022), se ha contado con la participación de FEDER, Fundación Poco Frecuente, Asociación Nacional Huesos de Cristal Osteogénesis Imperfecta España (AHUCE), Asociación Andaluza de Enfermedades Autoinmunes y Autoinflamatorias (AADEA), Asociación Renal del Poniente Almeriense (ARPA), Asociación de Autoinmunes y Lupus Almería (ALAL), Asociación de Crohn y Colitis Ulcerosa Almería (ACCU), así como de profesionales sociosanitarios expertos ligados a estas asociaciones, y de los Hospitales Universitarios Torrecárdenas y Poniente (Almería), contando con mayoría de fisioterapeutas, pero igualmente enfermeros, trabajadores sociales, psicólogos, médicos especialistas (Nefrología, Digestivo, Medicina Interna, Dermatología, etc.), todo ello con el fin de transmitir, de primerísima mano, la gran trascendencia de una verdadera labor interdisciplinar en el abordaje integral de las necesidades de este colectivo de personas con algún tipo de EPF.

Prosiguiendo ya más concretamente con el segundo objetivo específico, se propuso al alumnado la elaboración de trabajos grupales (conformados por 3 a 5 estudiantes) sobre una EPF de su elección, dirigidos al resto de compañeros de clase, mediante metodologías docentes participativas y colaborativas.

El trabajo por desarrollar consta, a modo de propuesta y orientación, de las siguientes partes a abordar:

Presentación de la EPF seleccionada: descripción, prevalencia, etiología, clínica y repercusiones, diagnóstico, tratamiento, pronóstico, estado de la investigación, etc.

- El papel de la Fisioterapia en la EPF seleccionada.
- Recursos para pacientes, familiares, cuidadores y profesionales: información disponible en la web (páginas web, folletos, publicaciones, etc.), existencia de asociaciones y fundaciones específicas, etc.
- Otros recursos: material audiovisual específico o relacionado con la patología seleccionada: vídeos, películas, cortos, etc.
- Bibliografía.

El trabajo realizado por cada grupo de estudiantes queda dirigido al resto de compañeros de clase (son expuestos, comentados y debatidos en clase, además de facilitarse íntegramente vía Aula Virtual), constituyendo el principal objetivo de la actividad formativa el que todos los estudiantes aprendan y se beneficien del trabajo y esfuerzo desarrollado por todos, en lo que se pretende sea un claro ejemplo de ejercicio participativo y colaborativo.

Por último, para el tercer objetivo (evaluación de la experiencia formativa), se solicitó a todos los estudiantes participantes una reflexión personal por escrito, mediante cumplimentación de un cuestionario de satisfacción elaborado ad hoc para el objeto de nuestro proyecto de innovación docente (véase Anexo I).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados en relación con la satisfacción del alumnado participante en esta segunda experiencia de formación en EPF descrita, durante el curso 2021-22 (correspondiente al tercer curso del Grado en Fisioterapia de la Universidad de Almería, con un total de 52 estudiantes participantes), a partir de los datos recabados con el cuestionario diseñado ad hoc para este objetivo de nuestro proyecto de innovación docente (véase Anexo 1).

Las EPF seleccionadas por los distintos grupos de alumnos conformados para desarrollar sus trabajos fueron las siguientes:

- Síndrome de Ehlers-Danlos
- Síndrome de Guillain-Barré
- Pseudoxantoma elástico adquirido o Síndrome Gronblad-Stranberg
- Síndrome X-frágil
- Síndrome de Tourette
- Síndrome CTNNB1
- Enfermedad de Huntington
- Enfermedad de Crohn
- Espina Bífida
- Lupus eritematoso sistémico
- Distrofia muscular de Duchenne
- Síndrome de Angelman
- Enfermedad de Alexander
- Narcolepsia
- Osteogénesis imperfecta

En cuanto a las distintas actividades formativas desarrolladas, la práctica totalidad del alumnado participante (94,2%) valoró muy positivamente todas ellas, considerándolas útiles, interesantes y apropiadas para el objeto del proyecto. Se listan a continuación, ordenadas de acuerdo con la preferencia expresada por el alumnado, en este sentido:

- Clase teórico-práctica introductoria sobre las EPF y su realidad sociosanitaria, impartida por el profesorado de la asignatura (utilidad, interés, adecuación: 65,4% Mucho; 32,7% Bastante; 1,9% Poco; 0% Nada).

- Charla-debate sobre la realidad sociosanitaria de las personas con EPF y sus familias, y movimiento asociacionista (Fundación Poco Frecuente y FEDER) (65,4% Mucho; 28,8% Bastante; 0% Poco; 0% Nada; 5,8% No respondió).

- Realización de una serie de trabajos grupales, sobre una EPF elegida por cada uno de ellos (59,6% Mucho; 38,5% Bastante; 1,9% Poco; 0% Nada).
- Trabajo colaborativo, con puesta a disposición de toda la clase de los distintos trabajos elaborados. Presentación-exposición en forma de vídeos, igualmente elaborados por parte del alumnado. Puesta en común y debate (50% Mucho; 48,1% Bastante; 1,9% Poco; 0% Nada).
- Curso específico para fisioterapeutas sobre enfermedades autoinmunes y autoinflamatorias (AADEA) (38,5% Mucho; 46,2% Bastante; 9,6% Poco; 0% Nada; 5,8% No respondió).

El alumnado participante considera que esta segunda experiencia (2022) mejoró su formación en EPF (100% mucho o bastante; 53,8% mucho; 46,2% bastante; 0% poco; 0% nada), ayudándole a conocer su realidad sociosanitaria (100% mucho o bastante; 61,5% mucho; 38,5% bastante; 0% poco; 0% nada), su atención interdisciplinar (98,1% mucho o bastante; 48,1% mucho; 50% bastante; 1,9% poco; 0% nada), el papel de la Fisioterapia (90,4% mucho o bastante; 59,6% mucho; 30,8% bastante; 9,6% poco; 0% nada), las principales fuentes de información sobre ER, tanto para pacientes y familiares, como para profesionales sociosanitarios (98,1% mucho o bastante; 57,7% mucho; 40,4% bastante; 1,9% poco; 0% nada) y los distintos recursos disponibles en esta materia, tanto para pacientes y familiares, como para profesionales sociosanitarios (98,1% mucho o bastante; 48,1% mucho; 50% bastante; 1,9% poco; 0% nada)

A su vez, los estudiantes participantes afirmaron que la experiencia formativa había conseguido estimular su interés por la investigación en EPF (75% mucho o bastante; 19,2% mucho; 55,8% bastante; 23,1% poco; 0% nada; 1,9% No respondió), así como su espíritu de trabajo colaborativo (88,5% mucho o bastante; 38,5% mucho; 50% bastante; 11,5% poco; 0% nada).

Todos los participantes se declaran satisfechos con la experiencia (46,2% totalmente satisfecho; 44,2% bastante satisfecho; 9,6% más bien

satisfecho), otorgando una calificación global media (sobre 10) de 8,53 puntos.

Igualmente, cabe mencionar sólo algunos de los muchos aspectos positivos de la experiencia destacados por nuestro alumnado, siempre según sus propias palabras:

> Esta parte de la asignatura me ha servido para tomar conciencia de la gran variedad de EPF que existe, el poco conocimiento que tenemos (nosotros, y la sociedad en general), y también los muchos recursos que se requieren, económicos, sociosanitarios, etc.
>
> Personalmente, lo que más ha despertado mi interés ha sido conocer y acceder a esas páginas principales donde buscar información de total confianza sobre EPF. Me parece algo realmente útil para nuestra labor profesional, y me ha ayudado a ganar seguridad ante posibles casos que pueda atender en un futuro.
>
> Ahora mismo me paro a pensar y me doy cuenta de que, si no hubiese sido por esta formación, finalizaríamos el Grado sin apenas conocimientos sobre EPF (…) También, creo que todos hemos podido tomar consciencia de lo vital que resulta la Fisioterapia para todas las personas con algún tipo de EPF.
>
> Antes lo ignoraba, pero ahora soy consciente de que muy probablemente tendré oportunidad de tratar a muchos pacientes diagnosticados con alguna EPF, y por lo menos sabría por dónde empezar, pues nos han dado a conocer, si no todos, creo que sí los principales y más importantes recursos disponibles.
>
> Sin duda, lo mejor de todo han sido los testimonios en primera persona de pacientes, familiares y profesionales. Hacen que lo veas todo de otra manera, incluso diría que se aprenden las cosas de otra manera (...) Sin duda alguna, la teoría es imprescindible, pero este enfoque nos llega a todos muchísimo mejor.
>
> Tengo que reconocer que me han gustado mucho los trabajos del resto de grupos, creo que he aprendido mucho, porque nuestras perspectivas y enfoques llegaban a ser muy distintos, y eso resulta siempre enriquecedor (…) Sinceramente, no me suelen gustar las tareas grupales, pero esta actividad ha sido completamente diferente a otras.
>
> Aunque pueda sonar muy negativo, me producía gran frustración comprobar la poca evidencia en lo que respecta a la intervención de Fisioterapia. Pero también tiene su parte positiva, en cuanto puede animar y fomentar que nosotros mismos nos impliquemos en esta tarea de investigación.

> Creo que el enfoque de la actividad era tremendamente eficiente, ya que entre todos los compañeros hemos sido capaces de crear y aprender, diría que mucho, sobre unas cuantas de las muchas EPF que existen (…) de otra manera, no sé si habría sido posible.
>
> Aparte ya de lo referido estrictamente a las EPF, a mí personalmente me ha gustado especialmente cómo se ha fomentado el trabajo en equipo, y no me estoy refiriendo a los grupos que hacían cada trabajo, sino a toda la clase en su conjunto.
>
> Lo mejor, las entrevistas a los pacientes y los familiares, imposible no ponernos en su piel, me parecen tan valiosas.
>
> Actividades así te hacen aprender mucho, a muchos niveles, no sólo los contenidos más evidentes (en este caso, sobre las EPF que hemos seleccionado), creo que hemos crecido como profesionales y también como personas.
>
> Hacen falta más experiencias así, que abren la mente y, sobre todo, el corazón.

De igual manera, se solicitaba al alumnado participante que indicase aquellos aspectos negativos o de mejora de la experiencia formativa, así como algunas sugerencias en este sentido, para experiencias futuras.

Algunos estudiantes manifestaron haber experimentado algunas dificultades técnicas durante la elaboración de determinadas partes de su trabajo, señalando en particular la edición de vídeos. Por otro lado, se recibió la sugerencia de aumentar el número de días de impartición del curso específico para fisioterapeutas sobre enfermedades autoinmunes y autoinflamatorias (AADEA), para así repartir sus contenidos y horas docentes, evitando sobrecargar las jornadas, al entender que ello podría disminuir la atención por causa del cansancio, sobre todo en la parte final de las mismas.

Cabe señalar, no obstante, que la inmensa mayoría de estudiantes afirmaron no haber encontrado ningún aspecto negativo con relación a la experiencia desarrollada.

5. CONCLUSIONES

El abordaje integral de las necesidades sociosanitarias de las personas con algún tipo de EPF constituye un reto de primer orden a todos los

niveles: asistencial, investigador, de gestión y de formación. Con este trabajo, hemos querido dar a conocer una experiencia formativa en EPF para los futuros profesionales fisioterapeutas, que deseamos pueda servir de alguna orientación y, ojalá, también inspiración para otros compañeros responsables de su formación.

En base a nuestra experiencia, las metodologías de trabajo colaborativo, en conjunción con la participación de asociaciones de pacientes y familiares y profesionales sociosanitarios expertos, se muestran eficaces para mejorar la formación del alumnado en materia de EPF, que manifiesta su satisfacción con la experiencia formativa.

El alumnado participante considera que esta segunda experiencia (2022, o curso 2021-22) mejoró su formación en EPF, ayudándole a conocer su realidad sociosanitaria, su atención interdisciplinar, el papel de la Fisioterapia, las principales fuentes de información sobre EPF y los distintos recursos disponibles en esta materia, estimulando su interés por la investigación en EPF y su espíritu de trabajo colaborativo. Todos los participantes se declaran satisfechos con la experiencia, otorgando una calificación global media (sobre 10) de 8,53 puntos.

A partir de los hallazgos, se han realizado las oportunas propuestas de mejora para su incorporación en futuros cursos, para la mejora continua de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la formación del alumnado en materia de EPF.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las autoras desean expresar su máximo agradecimiento a todos los estudiantes participantes en esta doble experiencia formativa, por toda su implicación, entusiasmo y valiosísimo feedback para la mejora continua de la misma en sus futuras ediciones.

Igualmente, nuestro máximo agradecimiento al Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Almería, por el apoyo económico brindado para el desarrollo del presente proyecto, así como para la difusión de sus resultados.

7. REFERENCIAS

Cabezas González, M., Casillas Martín, S., y Hernández Martín, A. (2016). Metodologías de trabajo colaborativo en la Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de caso. RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15 (1), 75-85.

EURORDIS (2005). Rare diseases: Understanding this public health priority. https://bit.ly/3Ir69jO [Consultado el 28 de mayo de 2022]

Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER) (2009). Estudio sobre situación de Necesidades Sociosanitarias de las personas con Enfermedades Raras en España (Estudio ENSERio). https://bit.ly/3AAos44

Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER) (2022). Conoce más sobre las enfermedades raras. https://bit.ly/3uVHoGX

González-Lamuño, D., y García Fuentes, M. (2008). Enfermedades raras en pediatría. An Sist Sanit Navar, 31(2), 21-9.

González-Meneses López, A., Benavides-Vílchez, J., Fernández de la Mota, E., Fernández-López, R., García-García, A., García-Roldán, P., et al. (2007). Plan de atención a personas afectadas por enfermedades raras (2008-2012). https://bit.ly/3Ayua6i

Ilustre Colegio Profesional de Fisioterapeutas de Andalucía. (2010). Numerosas Enfermedades Raras mejoran con tratamientos de Fisioterapia. Fisioterapia Andaluza, 59, 14.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Ministerio de Sanidad y Política Social. (2009). Estrategia en Enfermedades Raras del Sistema Nacional de Salud. https://bit.ly/3pvEx3r

Ministerio de Sanidad y Política Social. (2013). Estrategia en Enfermedades Raras del Sistema Nacional de Salud. [Actualización] https://bit.ly/3ABWdls

Palau, F. (2010). Enfermedades raras, un paradigma emergente en la medicina del siglo XXI. Med Clin, 134(4), 161-8.

Rocamora Pérez, P. (2011). La Atención de Fisioterapia a las Personas con Acondroplasia: Análisis de la Situación Actual en España. [Tesis doctoral, Universidad de Almería].

Ruiz, B. (2010, Septiembre) La Formación en Enfermedades Raras, una asignatura pendiente. Boletín Digital CREER. https://bit.ly/3gqh8wi

Zurriaga Lloréns, O., Botella Rocamora, P. (2008). Distribución de las enfermedades raras en España. JANO, 1679, 25-30.

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN ENFERMEDADES POCO FRECUENTES (EPF)

Por favor, contesta a las siguientes preguntas (marcar con una X lo que proceda):

Esta experiencia ha mejorado mi formación general en materia de EPF:

Mucho / Bastante / Poco / Nada

Esta experiencia me ha ayudado a conocer la realidad sociosanitaria de las personas con EPF:

Mucho / Bastante / Poco / Nada

Esta experiencia me ha ayudado a conocer la atención interdisciplinar de las personas con EPF:

Mucho / Bastante / Poco / Nada

Esta experiencia me ha ayudado a conocer el papel de la Fisioterapia en la atención de las personas con EPF:

Mucho / Bastante / Poco / Nada

Esta experiencia me ha ayudado a conocer las principales fuentes de información sobre EPF, tanto para pacientes y familiares, como para profesionales sociosanitarios:

Mucho / Bastante / Poco / Nada

Esta experiencia me ha ayudado a conocer los distintos recursos disponibles en materia de EPF, tanto para pacientes y familiares, como para profesionales sociosanitarios:

Mucho / Bastante / Poco / Nada

Esta experiencia ha despertado/estimulado mi interés por la investigación en materia de EPF:

Mucho / Bastante / Poco / Nada

Esta experiencia ha despertado/estimulado mi espíritu de trabajo colaborativo:

Mucho / Bastante / Poco / Nada

Para cada una de las siguientes actividades desarrolladas dentro de la experiencia formativa en EPF, indica en qué grado te han parecido útiles/interesantes/apropiadas:

*CLASE TP INTRODUCTORIA SOBRE EPF

Mucho / Bastante / Poco / Nada

*CHARLA REALIDAD SOCIOSANITARIA Y MOVIMIENTO ASOCIACIONISTA (FUNDACIÓN POCO FRECUENTE Y FE-DER, 1 MARZO)

Mucho / Bastante / Poco / Nada

*CURSO ENFERMEDADES AUTOINMUNES Y AUTOINFLAMATORIAS (AADEA, 11 Y 18 MARZO)

Mucho / Bastante / Poco / Nada

*REALIZACIÓN DE UN TRABAJO GRUPAL SOBRE LA EPF ELEGIDA POR CADA GRUPO

Mucho / Bastante / Poco / Nada

*TRABAJO COLABORATIVO (PUESTA A DISPOSICIÓN DE TODA LA CLASE DE LOS DISTINTOS TRABAJOS ELABORADOS)

Mucho / Bastante / Poco / Nada

Escribe, por favor, los ASPECTOS POSITIVOS de la experiencia, en tu opinión:

Escribe, por favor, los ASPECTOS NEGATIVOS de la experiencia y, a ser posible, realiza sugerencias sobre CÓMO MEJORARLOS, en tu opinión:

SATISFACCIÓN GLOBAL DE LA EXPERIENCIA (marcar con una X lo que proceda):

Totalmente Satisfecho / Bastante Satisfecho / Más Bien Satisfecho / Más Bien Insatisfecho / Bastante Insatisfecho / Totalmente Insatisfecho

¿Qué NOTA GLOBAL (ENTRE 0 Y 10) darías a la experiencia?:

¿DESEAS REALIZAR ALGUNA OTRA OBSERVACIÓN O COMENTARIO?:

¡¡MUCHAS GRACIAS POR TU VALIOSA COLABORACIÓN!!

CONOCIMIENTO Y ACTITUDES SOBRE EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

M. MAR GÓMEZ-PÉREZ
Universidad de Córdoba, España
DUNIA GARRIDO
Universidad de Granada, España

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza principalmente por presentar dificultades en dos dominios que conforman dos continuos a lo largo del espectro: (1) dificultades en interacción social y comunicación y (2) patrones de conducta restringidos y repetitivos (American Psychiatric Association [APA], 2013). El dominio de dificultades en interacción social y comunicación se pone de manifiesto en déficits que afectan a la comunicación y reciprocidad socioemocional (p.ej., carencias en la atención conjunta, acercamientos anormales e incapacidad para mantener una conversación normalizada), al desarrollo y mantenimiento de las relaciones (p.ej., mostrando desajustes del comportamiento en diferentes contextos y aparente ausencia de interés por otras personas), a la comunicación verbal (p.ej., lenguaje expresivo caracterizado por mutismo total o funcional, o bien palabras sueltas o ecolalias) y a la comunicación no verbal (p.ej., poco o nulo contacto visual, e incomprensión o mal uso de los gestos). Por su parte, los patrones de conducta e intereses restringidos y repetitivos se caracterizan por un habla, movimientos y manejo de objetos estereotipada o repetitiva; una excesiva resistencia al cambio en lo que se refiere a rutinas y rituales de conducta; una intensidad desmesurada por ciertos intereses que son fijos y restrictivos; y una hiper o hiposensibilidad a los estímulos sensoriales, o intereses sensoriales del entorno

inusuales. Además, las personas con este trastorno también pueden presentar afectación del sistema motor, tanto grueso como fino, lo que puede suponer problemas para realizar acciones determinadas como el movimiento de pinza o la coordinación óculo-manual (APA, 2013).

Este trastorno suele presentar un inicio anterior a los 3 años, aunque la detección y su diagnóstico no siempre se ajusta a este parámetro. Además, el TEA destaca por su gran heterogeneidad según la edad, el género y las comorbilidades coexistentes. Así, esta extensa variabilidad que se describe a lo largo de la literatura se ve reflejada en los diversos niveles de gravedad propuestos por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-5; APA, 2013). En concreto, se han incluido tres niveles: grado 1 "necesita ayuda"; grado 2 "necesita ayuda notable"; y grado 3 "necesita ayuda muy notable".

Actualmente, el TEA presenta una alta prevalencia (APA, 2013), considerándose según el Centre for Disease Control and Prevention que en la etapa infantil (4 años) afecta a 1 de cada 59 niños (Shaw et al., 2021). Esto supone un incremento significativo del trastorno en comparación a los datos registrados en las décadas de 1960 o 1970, en las que se encontraba una prevalencia de, aproximadamente, 4 o 5 casos por cada 10.000 niños. Aunque no se sabe cuáles son los factores que determinan este aumento en la prevalencia del trastorno, se plantea que puede ser explicado, al menos en parte, por el avance sobre el conocimiento del TEA, el reconocimiento por parte de familias y profesionales, y las mejores prácticas para el diagnóstico del trastorno (Zablotsky et al., 2015).

De este modo, dicho aumento en la prevalencia ha supuesto, por una parte, un incremento del estudio y conocimiento del trastorno tanto por parte de la comunidad científica como de los profesionales de la sanidad y la educación. Y por otra, una focalización en la observación del menor desde el primer año y medio de vida, por ser el periodo en el que suelen aparecer los primeros signos de TEA, para lograr una detección precoz/temprana del mismo (Aguilera-Martínez et al., 2016; Martínez, 2017). Sin embargo, a pesar de la importancia y énfasis puesto en el diagnóstico temprano, no siempre es posible realizar el mismo. Esto es debido a que, aunque ciertos indicadores del TEA aparecen antes de los tres años (p.ej., resistencia al cambio, estereotipias, no presentar

lenguaje oral, no responder a su nombre y no presentar atención conjunta) (Garrido et al., 2018), a esta edad presentan gran variabilidad, no siendo hasta más adelante que las dificultades se perciben de forma más evidente, dando certeza al diagnóstico (Aguilera-Martínez et al., 2016; Martínez, 2017). Por ello, la edad media del diagnóstico se sitúa actualmente alrededor de los 5 años (van 't Hof et al., 2021).

Así, teniendo en cuenta (1) el aumento de la prevalencia del TEA en las últimas décadas, (2) la edad de aparición del trastorno y sus primeros indicadores, (3) la edad media en la que se sitúa el diagnóstico precoz del mismo, (4) diversas razones terapéuticas y legales, y (5) el acercamiento hacia una educación inclusiva que hace que un mayor número de alumnado con TEA tienda a ser escolarizado en colegios ordinarios (Safran, 2008; Segall y Campbell, 2014); existe una gran probabilidad de que los docentes de educación infantil tengan la posibilidad de atender a niños con TEA en colegios de educación ordinaria.

Por tanto, la labor del docente de educación infantil va a ser esencial tanto para la detección temprana como para la atención de dicho alumnado. De hecho, tras la familia, son los propios docentes quienes trasladan las primeras sospechas y preocupaciones sobre este trastorno, incluso antes que pediatras y psicólogos (Fortea-Sevilla et al., 2013). Además, las características únicas de este trastorno, anteriormente comentadas, hacen necesaria una formación específica para atender las necesidades de esta población (Simpson, 2005).

Por ello, algunos autores como Probst y Leppert (2008) defienden que la información específica sobre TEA debería estar integrada dentro de los currículos de programas de formación de docentes. En este sentido, estudios previos han puesto de manifiesto, por un lado, que poseer conocimientos suficientes sobre el trastorno podría no solo ayudar a la detección del mismo, sino que también mejoraría la comprensión de las dificultades específicas del TEA; lo que repercutiría en una atención más eficaz junto con otros profesionales, como los pedagogos terapéuticos (Alharbi et al., 2019; National Research Council, 2001). Y, por otro lado, que una buena actitud hacia el TEA podría tener un impacto no solo sobre la capacidad de los docentes en la creación de actuaciones

educativas con este alumnado, sino sobre las relaciones con otros profesionales que trabajan con ellos (Cotugno, 2009).

En base a estas razones, se hace necesario entonces conocer aquellas variables que influyen en esas áreas –conocimiento, actitudes e interés sobre el TEA- que fomentan la atención de calidad a este alumnado entre los docentes y futuros docentes; para así contribuir a la mejora del marco educativo de la educación infantil.

1.1. Conocimiento sobre el TEA

A lo largo de la literatura, se han descrito algunas variables que pueden ejercer un impacto sobre el conocimiento del TEA en los docentes de educación infantil, como tener experiencia previa con población con TEA, años de experiencia docente, o formación específica sobre TEA. En concreto, parece que tener contacto previo con niños con TEA parece afectar de manera positiva al nivel de conocimiento de los docentes (Drusch, 2015). Por el contrario, algunos estudios han hecho hincapié en las consecuencias de no tener cierto conocimiento sobre TEA, como el obstáculo que supone para la detección y la intervención con este alumnado (Fox y Smith, 2007; Taresh et al., 2020).

En este aspecto, también se ha analizado esta variable desde la óptica de los futuros docentes. En concreto, Sanz-Cervera et al. (2017) detectaron diferencias en el conocimiento sobre TEA en función del curso académico en el que se encontraban los participantes. Así, aquellos estudiantes de pedagogía terapéutica que estaban en último curso tenían un mayor conocimiento que aquellos estudiantes de primero. Sin embargo, también encontraron que tener experiencia y un entrenamiento específico sobre TEA ejercía un impacto significativo sobre dicho conocimiento.

Por su parte, en el estudio de Taresh et al. (2020), detectaron un bajo nivel de conocimiento sobre TEA en estudiantes de educación infantil. En su estudio, tener experiencia en la enseñanza y el curso académico que estaban cursando ejercía un impacto significativo sobre dicho conocimiento.

1.2. Actitudes hacia el TEA

Las actitudes hacia el TEA son otro de los aspectos fundamentales dentro de la práctica docente de los profesionales que trabajan con estos alumnos. Por ejemplo, Drusch (2015) describió un efecto positivo del conocimiento de los docentes sobre el interés y la eficacia percibida en el trabajo con alumnado con TEA cuando habían recibido una formación específica.

Sin embargo, esta variable parece que no solo es esencial para los docentes, sino también para los futuros docentes. En este sentido, Park et al. (2010) no detectaron diferencias entre estos dos grupos con relación a las actitudes positivas hacia el TEA. Una de las potenciales explicaciones plausibles que plantearon fue la experiencia laboral con este alumnado y el impacto positivo que por parte de los medios se realiza en este trastorno.

1.3. Interés y eficacia percibida en la atención a la población con TEA

Con relación al interés y eficacia percibida en los docentes de educación infantil, diversos estudios han analizado qué variables pueden explicarlas. Por ejemplo, se ha mostrado que aquellos docentes de educación infantil que tenían una mayor experiencia con TEA, informaban de un sentimiento de mayor seguridad para expresar sus preocupaciones sobre el desarrollo de sus hijos a los padres de su alumnado (Drusch, 2015). Siguiendo esta línea, en el estudio de Fox y Smith (2007) se encontró una relación entre el conocimiento de los docentes de educación infantil y la eficacia percibida en términos del manejo de las conductas desafiantes en alumnado con TEA.

Otros estudios han analizado la relación entre la actitud hacia el TEA y el sentimiento de eficacia percibida. Por ejemplo, se ha descrito que la autoeficacia percibida es uno de los principales predictores de las actitudes hacia las prácticas inclusivas en el contexto de la educación infantil (Sari et al., 2009). Sin embargo, otros autores no han detectado relaciones significativas entre la autoeficacia percibida y las actitudes hacía la inclusión de este alumnado (Zakirova y Roll-Pettersson, 2012).

Así, si bien la literatura revisada parece indicar que existen algunas relaciones entre el conocimiento del TEA, las actitudes e intereses de los docentes de educación infantil con algunas variables –como la experiencia previa con TEA-, pocos estudios han examinado estas relaciones en una muestra de futuros docentes de educación infantil. Y, es por ello que, se hace necesario entonces realizar estudios que se centren en la caracterización y profundización sobre dichas áreas en futuros docentes, para así poder ajustar la formación de este estudiantado.

Por tanto, el presente estudio tiene como objetivos (1) explorar el grado de capacidad para enseñar a los niños con TEA, el conocimiento, las actitudes e intereses y eficacia percibida que los futuros docentes de educación infantil tienen sobre el TEA; (2) dilucidar si existen diferencias entre los futuros docentes en el grado de capacidad para enseñar a los niños con TEA, el conocimiento, actitudes e intereses y eficacia hacia el TEA en función de la experiencia previa directa con alumnado con TEA

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como principal objetivo conocer las relaciones entre el conocimiento del TEA, las actitudes e intereses de los futuros docentes de educación infantil con la experiencia previa con sujetos con TEA.

2.1. Objetivos Específicos

- Explorar el grado de capacidad para enseñar a los niños con TEA, el conocimiento, las actitudes e intereses y eficacia percibida que los futuros docentes de educación infantil tienen sobre el TEA
- Dilucidar si existen diferencias entre los futuros docentes en el grado de capacidad para enseñar a los niños con TEA, el conocimiento, actitudes e intereses y eficacia hacia el TEA en función de la experiencia previa directa con alumnado con TEA

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En este estudio han participado un total de 112 estudiantes del grado de educación infantil [107 mujeres (95,54 %) y 5 hombres (4,46 %)]. La edad media de los participantes era de 20,06 años (rango de edad de 18-23 años). Con relación a la experiencia previa con personas con TEA, un 66,1 % (n = 74) informó que no conocían a ninguna persona con TEA; mientras que un 39,9 % (n = 38) reconoció haber tenido algún tipo de contacto con esta población.

De la muestra total, 66 participantes (58,9 %) habían recibido previamente al menos algún tipo de entrenamiento o de curso relacionado con el TEA (sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos, acercamientos estructurados de conducta, usos de formas alternativas de comunicación o participación social o entrenamiento parental); frente a 46 (41,1 %) que no.

Los criterios de inclusión de los participantes de ambos grupos fueron: (1) estar matriculados en el grado de educación infantil, y (2) tener nacionalidad española. Como criterio específico de clasificación para los grupos, se utilizó haber tenido o no experiencia previa con personas con TEA, diferenciando así el conjunto de los participantes entre dos grupos: futuros docentes con experiencia y futuros docentes sin experiencia. Las principales características demográficas de los dos grupos se recogen en la Tabla 1.

3.2. Instrumentos

La evaluación de los docentes se llevó a cabo a través de la adaptación de un cuestionario estructurado (ver Liu et al., 2016) en el que se evaluaron tres aspectos fundamentales para la educación relacionada con TEA.

TABLA 1. Variables sociodemográficas de los participantes del estudio

Variable	Futuros docentes con experiencia en TEA	Futuros docentes sin experiencia en TEA	Análisis		
			Estadístico	P	Tamaño del efecto
Edad	20,21 (1,51)	19,99 (1,49)	0,565	,454	,01
Género (mujeres)	36 (94,7%)	71 (95,9%)	0,086	,769	-,028
Formación en TEA	22 (57,9%)	44 (59,5%)	5,514	,144	,220

Nota: El estadístico presentado para las variables nominales es $\chi 2$ (tamaño del efecto: phi, φ) y para las variables continuas, F (tamaño del efecto eta cuadrado, $\eta 2$). Los datos presentados son medias y desviaciones típicas, a excepción de los datos presentados en porcentajes.

Fuente: elaboración propia

3.2.1. Conocimiento del TEA

El cuestionario de conocimiento sobre el TEA está formado por 21 ítems, cuyo formato de respuesta es verdadero/falso/no lo sé sobre conocimientos de TEA. Algunos ítems de esta escala son: "el TEA es un trastorno del neurodesarrollo" y "el TEA normalmente deriva en esquizofrenia en la edad adulta". Para la corrección de este cuestionario, se puntuó con un punto cada respuesta acertada. Aquellas respuestas omitidas o marcadas con la opción "no lo sé" no obtuvieron ningún punto. Siguiendo el procedimiento propuesto por Lian et al. (2008) y Liu et al. (2016), se consideró que el conocimiento es adecuado si el 50% de las respuestas son correctas. Además, ha mostrado una buena consistencia interna en nuestra muestra, con un Alfa de Cronbach de 0.81.

3.2.2. Actitudes hacia el TEA

Para evaluar las actitudes hacia el TEA, utilizamos un total de 5 preguntas adaptadas del cuestionario de Lian et al. (2008). Algunos ítems de esta escala son: "Los niños con TEA deberían estar integrados en la escuela ordinaria" y "Los servicios ofrecidos en la educación especial relacionada con el TEA en España son adecuados". Las preguntas de este cuestionario tienen un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos de

escala, donde 1 significa que la persona está “muy en desacuerdo” y 7 “muy de acuerdo”. Para corregir esta escala, se obtuvo la media para cada ítem del cuestionario. Esta escala también ha mostrado una aceptable consistencia interna, con un Alfa de Cronbach de 0.66.

3.2.3. Interés y eficacia percibida

El cuestionario de interés y eficacia percibida estaba formado por 7 ítems que analizaban tanto el interés como la eficacia percibida de los futuros docentes. Al igual que el anterior cuestionario, las preguntas fueron adaptadas del estudio de Lian et al. (2008). Algunos ítems de esta escala son: “Me siento preparado para atender a niños con TEA” y “Siento que puedo marcar una diferencia en la educación de los niños con TEA”. Todos los ítems tenían un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos de escala, donde 1 significa que la persona está “muy en desacuerdo” y 7 “muy de acuerdo”. Para corregir esta escala, se obtuvo la media a partir de los ítems del cuestionario. Esta escala también ha mostrado una buena consistencia interna, con un Alfa de Cronbach de 0.78. Además, se incluyó un ítem relacionado con el grado de capacidad para enseñar a los niños con TEA de forma eficaz.

3.3. Procedimiento

El estudio fue aprobado por el comité ético de investigación biomédica de la Universidad de Granada (España). Todos los participantes recibieron la información acerca del estudio y dieron su consentimiento informado antes de la evaluación. La evaluación de cada participante se llevó a cabo de forma individual a través de un formulario online.

3.4. Análisis de los datos

En primer lugar, fue comprobada la normalidad de la distribución de las diferentes variables objeto de análisis. Dada la no normalidad de las muestras, se realizaron pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney) para determinar si los participantes en los dos grupos (futuros docentes con experiencia y futuros docentes sin experiencia) mostraban diferencias en las tres grandes áreas evaluadas: conocimiento del TEA, actitudes hacia el TEA e interés y eficacia percibida. Por su parte, el tamaño

del efecto fue calculado a través de d de Cohen, considerando puntuaciones entre .20 y .40 como tamaño del efecto pequeño, puntuaciones entre .50 y .70 como tamaño del efecto mediano, y puntuaciones entre .80 y 1.00 como tamaño del efecto grande. Todos los análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS versión 25.0.

4. RESULTADOS

Respecto al primer objetivo, dirigido a explorar el grado de capacidad para enseñar a los niños con TEA, el conocimiento, las actitudes e intereses y eficacia percibida que los futuros docentes de educación infantil tienen sobre el TEA, los análisis mostraron que, en relación con el grado de capacidad para enseñar a los niños con TEA, un total de 50 (44,6 %) participantes se consideraban nada/muy poco capaces para enseñar de forma eficaz a niños con TEA. Con relación al conocimiento, un total de 76 participantes (67,86 %) contestaron de forma correcta a más del 50% de las preguntas de dicho cuestionario, considerando que presentan un conocimiento adecuado de los mitos relacionados con el TEA. Además, de ellos, 25 (22,32 % del total de la muestra) respondieron de forma correcta a más del 75% de las preguntas formuladas. En cuanto a las actitudes hacia el TEA, la puntuación media de los participantes fue de 4,97 (DT =, 90, rango = 1,2 – 6,6). Finalmente, según la evaluación del interés y la eficacia percibida para trabajar con personas con TEA, los participantes mostraron puntuaciones dentro del rango 2,00 a 6,71 (M = 5,30, DT =, 83)

Por su parte, el segundo objetivo, dirigido a dilucidar si existen diferencias entre los futuros docentes en el grado de capacidad para enseñar a los niños con TEA, el conocimiento, actitudes e intereses y eficacia hacia el TEA en función de la experiencia previa directa con alumnado con TEA, los análisis indicaron que existen diferencias significativas en función de si han tenido alguna experiencia previa con alumnado con TEA solo en el interés y eficacia percibida (ver Tabla 2 y Figura 1) para una representación gráfica de los resultados).

En concreto, los análisis robustos mostraron que, con relación al interés y eficacia percibida, los grupos presentaban diferencias significativas (p

= .008) con un tamaño del efecto mediano (d = 0.52). Sin embargo, no existían diferencias significativas en el conocimiento sobre TEA o la actitud hacia el trastorno (p>.05).

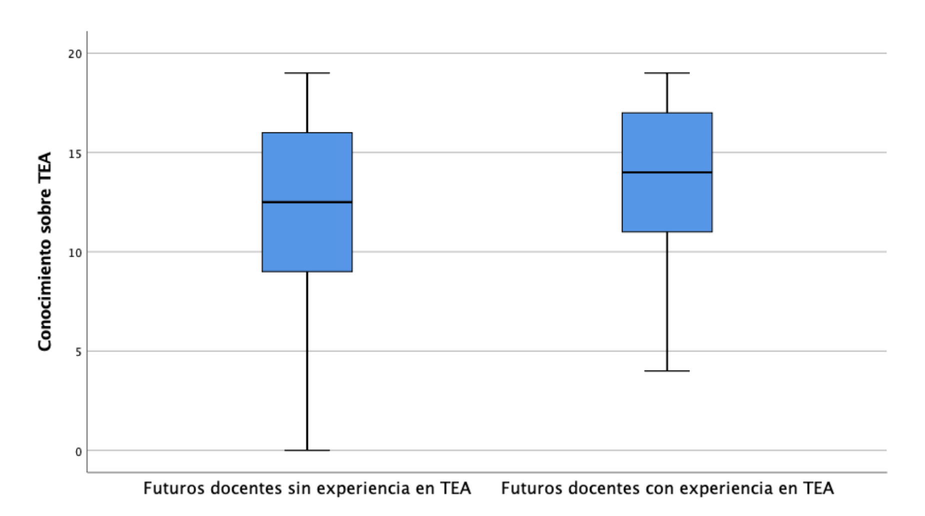
Adicionalmente, también se analizó la variable capacidad de trabajar con personas con TEA (medida a través de la pregunta ¿se considera capacitado/a para enseñar de forma eficaz a alumnado con TEA?). Así, el 6,76% (N = 5) de los participantes que sí había tenido experiencia previa con personas con TEA se consideraban muy capaces. Sin embargo, solo el 23,68% (N = 9) de los participantes que no tenían experiencia previa con TEA se consideraban muy capaces. Los resultados del análisis robusto mostraron que existían diferencias significativas entre el grupo con experiencia con TEA y el grupo sin experiencia con TEA (U = 1043,5, p <.05).

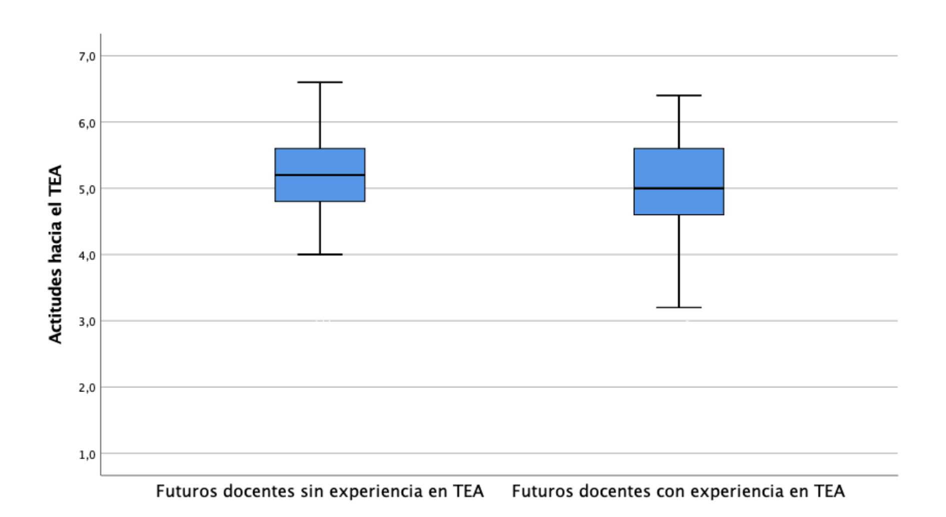
TABLA 2. *Análisis del conocimiento, actitudes e interés hacia el TEA en los grupos evaluados*

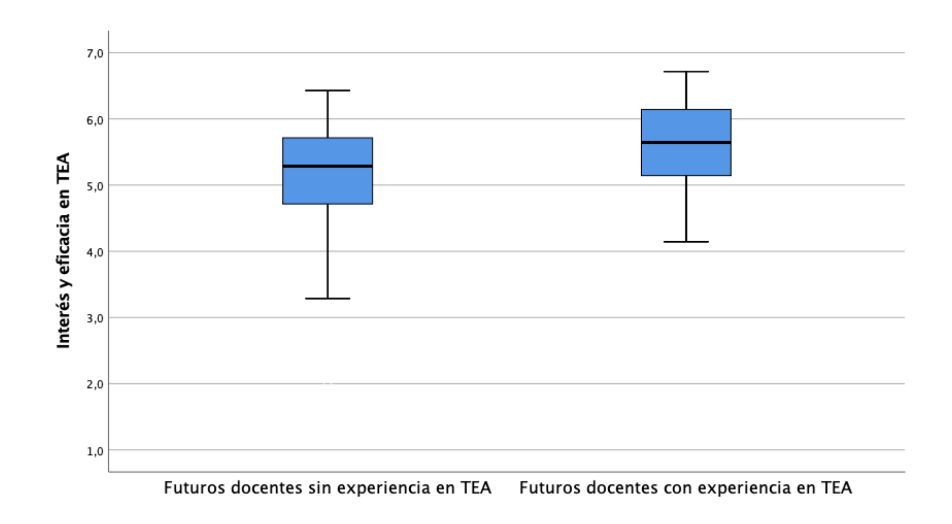
Variable	Futuros docentes con experiencia en TEA	Futuros docentes sin experiencia en TEA	Análisis		
			U	p	d
Conocimiento sobre TEA	14,00 (4-19)	12,50 (0-19)	1155,5	,122	,30
Actitudes hacia el TEA	5,00 (2,8-6,4)	5,20 (1,2-6,6)	1309,5	,550	,11
Interés y eficacia en TEA	5,64 (4,1-6,7)	5,29 (2-6,4)	974,5	,008	,52

Nota: Descriptivos expresados como mediana y rango
Fuente: elaboración propia

FIGURA 1. *Box plots para las variables conocimiento, actitudes e interés y eficacia hacia el TEA en los grupos de futuros docentes con y sin experiencia.*







Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Aunque sí existen trabajos en español sobre el conocimiento y la actitud de los docentes de primaria respecto a algunos trastornos del desarrollo (véase Palacios, et al., 2013 para TDAH), no hay estudios en este sentido relacionados con el TEA en futuros docentes de educación infantil. Debido a esta necesidad, en este trabajo, con la finalidad de conocer las posibles relaciones existentes, se han analizado los conocimientos, actitudes e intereses y eficacia percibida que una muestra de futuros docentes de infantil presenta con relación al TEA, así como el grado de capacidad para enseñar a esta población; tanto de forma general como en función de su experiencia en el tema (con o sin experiencia con niños con TEA).

Respecto a los resultados en la muestra general se observa que más de la mitad de la muestra se considera muy capaz de enseñar a los niños con TEA, mostrando además tanto conocimiento como actitudes e intereses y eficacia percibida adecuados. Lo que permite suponer que los futuros docentes de educación infantil estarían bien preparados para atender a este alumnado.

Por su parte, en función de la experiencia previa con TEA, los resultados del trabajo han mostrado que, respecto a la variable conocimiento, no había diferencias entre los grupos analizados. Esta afirmación no siempre es compartida por otros autores que sí detectaron diferencias en el conocimiento sobre TEA en función de experiencia previa de los docentes (Drusch, 2015; Taresh et al., 2020). Como posible explicación a esta discrepancia con estudios previos, consideramos importante destacar que es probable que al ser los participantes de presente trabajos estudiantes, aun teniendo experiencia previa con población con TEA, no se perciban con el conocimiento suficiente respecto al trastorno y por ello no aparezcan diferencias entre grupos.

En cuanto a las actitudes sobre el TEA, tampoco se detectaron diferencias entre los dos grupos de futuros docentes, comprobándose que tienen un interés similar, tengan o no experiencia con esta población. Estos resultados concuerdan parcialmente con los hallados por otros trabajos, como el de Park et al. (2010), en el que no se detectaron diferencias en esta variable entre docentes y futuros docentes. En este sentido, este resultado puede explicarse por la mayor concienciación que existe sobre el trastorno en España. Debido al gran interés actual del TEA (tanto a nivel investigador como clínico y docente), motivado en parte por la mayor incidencia del trastorno y que se manifiesta en el gran número de publicaciones que se realizan sobre el tema, se ve reflejado en una mayor presencia del trastorno y una mayor concienciación a nivel social.

Con relación a la eficacia percibida, en este estudio se encontraron diferencias entre los dos grupos de futuros docentes, comprobándose que aquellos participantes que sí habían tenido experiencia previa con población con TEA mostraban tener una eficacia percibida mayor que aquellos que no habían tenido dicha experiencia. Este dato apoya parcialmente los resultados informados por otros autores, como los de Drusch et al. (2015) y los de Fox y Smith (2009), en los que la experiencia previa marcaba diferencias en la eficacia percibida (tanto para informar de sintomatología a los padres como en el manejo de las conductas disruptivas) en muestras de docentes de educación infantil.

Sorprendentemente, los resultados sobre la pregunta directa relacionada con la capacidad de enseñar de forma eficaz a personas con TEA

mostraron que el grupo de futuros docentes sin experiencia se describía con una mayor eficacia que el grupo con experiencia directa con TEA. Este hecho puede explicarse potencialmente por la falta de contacto directo con esta población que podría fomentar que, a nivel teórico pareciera menos complejo el trabajo con esta población de lo que en realidad es. Así, este resultado también apoya parcialmente los resultados de otros estudios donde se defiende que, debido a las características y naturaleza del trastorno y su funcionamiento en la escuela, los niños con TEA presentan una serie de dificultades que son necesarias conocer para poder ofrecerles una atención educativa adecuada. Además, los docentes de educación infantil no siempre suelen tener información apropiada a no ser que tengan una especialización concreta en el trastorno, tal y como ponen de manifiesto Alharbi et al., (2019). Por tanto, en nuestro trabajo se comprueba que, a mayor experiencia profesional con TEA, mayor interés y eficacia percibida en el trabajo, aunque la eficacia medida de forma directa presentara resultados en otra línea.

Los docentes de educación infantil tienen un papel importante en la observación del alumnado con dificultades, debido a su experiencia profesional y al tiempo que pasan con ellos. A menudo, pueden ser los primeros en detectar ciertas dificultades que pueden pasar desapercibidas en el entorno del niño, siendo muchas veces importantes para remitir al niño a una adecuada evaluación diagnóstica (Harrison, 2017). Sin embargo, la información sobre el trastorno no suele integrarse dentro del currículum formador del docente como proponen Probst y Leppert (2008). Tampoco suelen disponer de un entrenamiento específico con estos niños, lo que redundaría en un mayor beneficio (Cotugno 2009; Dib y Sturmey, 2007; Lerman et al., 2008). Por tanto, tal y como muestran los resultados de este estudio, es fundamental la formación en TEA, bien sea a nivel individual o en grupo, aprovechando los recursos existentes al alcance de los docentes. Por ello, es necesario la capacitación y apoyo a este colectivo en los aspectos relacionados con el TEA como una manera positiva de proporcionar entornos educativos efectivos (Alexander et al., 2015) de manera similar a como se realiza la formación en otros trastornos del desarrollo.

6. CONCLUSIONES

Observar, detectar e intervenir en el entorno educativo infantil con los niños con TEA es un papel sumamente relevante que los docentes desempeñan. Dado el incremento en la incidencia del alumnado con este trastorno, la sociedad tiene la necesidad de ser más consciente de sus características, lo que repercutirá en una mejor atención. Aunque la experiencia directa con personas con TEA afecta al interés y eficacia percibida, el conocimiento y las actitudes sobre el TEA no se ven afectados. De este trabajo se deduce la urgencia de que los futuros docentes estén adecuadamente informados y dispongan de experiencia directa con esta población, para que, a través de conocimientos más precisos, su eficacia percibida a la hora de trabajar con alumnado con TEA se vea incrementada.

8. REFERENCIAS

Aguilera-Martínez, M. J., Castaño-Díaz, C., Martín-Borreguero, P., de Burgos-Marín, R., Guijarro-Granados, T., Romero-Balsera, A, & Sánchez-Vázquez, V. (2016). Detección y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista. Revista de psiquiatría infanto-juvenil, 33(3), 378-384. https://doi.org/10.31766/revpsij.v33n3a2

Alexander, J.L., Ayres, K.M., & Smith, K.A. (2015). Training teachers in Evidence-Based Practice for individuals with Autism Spectrum Disorders: A review of the literature. Teacher education and Special Education, 38(1), 13-27. https://doi.org/10.1177/0888406414544551

Alharbi, K. A., Alharbi, A. A., Al-Thunayyan, F. S., Alsuhaibani, K. A., Alsalameh, N. S., Alhomaid, M. H., ... & Hamid, P. F. (2019). School's Teachers Knowledge About Autism in Al-Badayacity, Al-Qassim Region, Kingdom of Saudi Arabia. Materia Socio-Medica, 31(1), 4. https://10.5455/msm.2019.31.4-9

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM-5). American Psychiatric Association.

Cotugno, A. (2009). Social competence and social skills training and intervention for children with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39(9), 1268–1277. https://10.1007/s10803-009-0741-4.

Dib, N., & Sturmey, P. (2007). Reducing student stereotypy by improving teachers' implementation of discrete-trial teaching. Journal of Applied Behavior Analysis, 40(2), 339–343. https://10.1901/jaba.2007.52-06.

Drusch, S. J. (2015). The Early Identification of Autism Spectrum Disorder in Preschool Settings. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: https://sophia.stkate.edu/msw_papers/437

Fortea Sevilla, M., Escandell Bermúdez, M., & Castro Sánchez, J. J. (2013). Detección temprana del autismo: profesionales implicados. Revista Española de Salud Pública, 87(2), 191-199. https://dx.doi.org/10.4321/S1135-57272013000200008

Fox, L., & Smith, B. J. (2007). Promoting Social, Emotional and Behavioral Outcomes of Young Children Served under IDEA; Issue Brief. Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children.

Garrido, D., Carballo, G., Artis, J., & Garcia-Retamero, R. (2018). Timing of Parents' Concerns Related to Autism Spectrum Disorder and its Diagnosis: A Mediation Analysis. The Spanish Journal of Psychology, 21, E59. https://10.1017/sjp.2018.64

Harrison, A.J., Slane, M.M., Hoang, L. & Campbell, J. (2017). An international review of autism Knowledge assessment measures. Autism, 21(3),262-275. https://doi.org/10.1177/1362361316638786

Lerman, D., Tetreault, A., Hovanetz, A., Strobel, M., & Garro, J. (2008). Further evaluation of a brief, intensive teacher-training model. Journal of Applied Behavior Analysis, 41(2), 243–248. https://10.1901/jaba.2008.41-243.

L ian, W. B., Ying, H. K., Tean, S. C. H., Lin, D. C. K., Lian, Y. C., & Yun, H. L. (2008). Pre-school teachers' knowledge, attitudes and practices on childhood developmental and behavioural disorders in Singapore. Journal of Paediatrics and Child Health, 44(4), 187–194. https://10.1111/j.1440-1754.2007.01231.x.

Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X., & Hao, Y. (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. BMC psychiatry, 16(1), 142. https://doi.org/10.1186/s12888-016-0845-2

Martínez, A. (2017). Identificación precoz por enfermería del trastorno del espectro autista. Enfermería Integral, 115, 44-49. https://www.enfervalencia.org/ei/115/ENF-INTEG-115.pdf

National Research Council. (2001). Educating children with autism. National Academy Press.

Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. S. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. Journal of Research in Special Educational Needs, 10(2), 107-114. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01150.x

Probst, P., & Leppert, T. (2008). Brief report: Outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(9), 1791–1796. https://10.1007/s10803-008-0561-y.

Safran, S. P. (2008). Why youngsters with Autistic Spectrum Disorders remain underrepresented in special education. Remedial and Special Education, 29, 90–95. https://10.1177/0741932507311637

Sari, H., Çeliköz, N. & Seçer, Z. (2009). 'An analysis of pre-school teachers' and students teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy.' International Journal of Special Education, 24(3), 29–44.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. Teacher Education and Special Education, 40(3), 212-224. https://doi.org/10.1177/0888406417700963

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders, 8(1), 31-43. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.006

Shaw, K. A., Maenner, M. J., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Patrick, M., Pierce, K., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Zahorodny, W., Constantino, J. N., DiRienzo, M., Esler, A., Fitzgerald, R. T., Grzybowski, A., Hudson, A., … Cogswell, M. E. (2021). Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries (Washington, D.C: 2002), 70(10), 1–14. https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7010a1

Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20(3), 140-149. http://dx.doi.org/10.1177/10883576050200030201

Saresh, S., Ahmad, N. A., Roslan, S., Ma'rof, A. M., & Zaid, S. (2020). Pre-School Teachers' Knowledge, Belief, Identification Skills, and Self-Efficacy in Identifying Autism Spectrum Disorder (ASD): A Conceptual Framework to Identify Children with ASD. Brain sciences, 10(3), 165. https://doi.org/10.3390/brainsci10030165

van't Hof, M., Tisseur, C., van Berckelear-Onnes, I., van Nieuwenhuyzen, A., Daniels, A. M., Deen, M., ... & Ester, W. A. (2021). Age at autism spectrum disorder diagnosis: A systematic review and meta-analysis from 2012 to 2019. Autism, 25(4), 862-873. https://doi.org/10.1177/1362361320971107

Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., & Blumberg, S. J. (2015). Estimated Prevalence of Autism and Other Developmental Disabilities Following Questionnaire Changes in the 2014 National Health Interview Survey. National health statistics reports, 87, 1–20. https://www.cdc.gov/nchs/data/nhsr/nhsr087.pdf

Zakirova-Engstrand, R., Roll-Pettersson, L., Andersson, K., Larsson, H., Allodi Westling, M., & Hirvikoski, T. (2021). Group psychoeducational intervention for grandparents of young children with ASD: an open feasibility study. Journal of autism and developmental disorders, 1-17. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05189-0

FLIPPED WEBINAR Y COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ETAPAS INICIALES

MANUELA CATALÁ PÉREZ
Universidad San Jorge

MIGUEL ÁNGEL MOTIS DOLADER
Universidad San Jorge

VÍCTOR MANUEL PÉREZ-MARTÍNEZ
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

Según alguno de los planteamientos del enfoque constructivista, la idea central sobre el cómo y el qué de la enseñanza se podría sintetizar en "enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales" (Diaz-Barriga y Hernández, 2010).

Presentamos, en esta línea, una actividad de innovación docente con resultado de intervención en el aula universitaria de primer curso, primer semestre, para discentes de las materias de "Lengua española y comunicación". "Historia universal contemporánea" y "Documentación", de diferentes grados universitarios (Publicidad y RR.PP., Comunicación Audiovisual, Periodismo) que consiste en diseñar e implementar una serie de actividades de aula (formaciones sobre competencias transversales a todos ellos) que den lugar, en estructura cooperativa y con elementos de *flipped learning*, la promoción del conocimiento y la práctica por parte del alumnado de estrategias de aprendizaje significativo, con las que se intenta incrementar su rendimiento académico y mejora del grado de consecución de los resultados de aprendizaje específicos de las asignaturas implicadas a partir del entrenamiento competencial transversal.

La universidad es, en esencia, un cambio en el escenario de aprendizaje de la persona, esta vez con el reto de que su formación (no solo conocimientos, sino esencialmente competencias) vaya orientada a un ejercicio profesional.

La realidad nos indica que, en las etapas iniciales de la formación universitaria hay que preparar, poner en juego y entrenar diferentes habilidades primordiales que deben desarrollarse en la persona, sin embargo, la posible adquisición o no de las mismas puede estar condicionado por la capacidad que el alumno tiene para hacer suya la necesidad de su desarrollo.

El alumno llega a la universidad con un recorrido educativo previo, donde, cabe esperar un modelo de acercamiento al conocimiento basado en la reflexión, la curiosidad, la visión colaborativa del aprendizaje y un cierto rigor, sin embargo, lo más frecuente es encontrarse con elevadas carencias y modelos o método de aprendizaje que solo implican una memorización y cuyo reto no va más allá que querer superar una determinada prueba, es decir, no tanto aprender cuanto aprobar.

Según Andrés y Vlachopoulos (2010), a lo largo del siglo XX, el conocimiento ha variado sustancialmente su naturaleza y su papel en la sociedad, lo que ha comportado la necesidad de modificar nuestra relación con él: hemos pasado de una relación de dominio (propia del siglo XX) a otra de gestión y uso competente de este conocimiento (en el siglo XXI).

Este hecho ha provocado un cambio muy profundo en nuestras concepciones sobre formación, instrucción y docencia, y también –y de forma muy especial– en los planteamientos evaluadores de los aprendizajes.

Sobre la base de esta nueva realidad, y en el contexto de la educación superior –y también a partir de la Declaración de Bolonia (EEES)–, todas las titulaciones han dejado de estructurarse a partir de los conocimientos para hacerlo desde las competencias.

Por otro lado, la necesidad de competencias se hace cada vez más evidentes si hablamos de trabajo colaborativo: El EEES (Espacio Europeo

de Educación Superior) puso en valor la dimensión colaborativa del trabajo, siendo, incluso, un indicador de calidad (Gómez y Álvarez, 2011) y convirtiéndose en una metodología ampliamente utilizada en las aulas universitarias por los beneficios que conlleva: mejora las competencias sociales y las relaciones de los alumnos, les capacita para ejercer su profesión en el futuro y les ayuda a formar parte activa de su aprendizaje (Vicent y Aparicio, 2019) pero también se han evidenciado importantes dificultades como son las cargas de trabajo desiguales, habilidades de planificación o consecución de objetivos de evaluación, aspectos que pueden generar rechazo entre los estudiantes y docentes a este tipo de actividad.

En este sentido, el papel del docente en la promoción de aprendizajes significativos no es sólo el de proporcionar información, sino también el de ayudar a aprender. Cuantas más dificultades tengan los discentes en lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deberán ser las intervenciones del profesor. La función central del docente, por tanto, ha de ser la de "orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos a través de situaciones de experiencia interpersonal instruccional" (Belmont, 1989). Este proyecto se ha diseñado precisamente para instruir a los estudiantes en una serie de estrategias para el aprendizaje significativo.

TRABAJO COLABORATIVO Y UNIVERSIDAD: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y METODOLOGÍAS ACTIVAS

El trabajo colaborativo en la universidad debe superar, necesariamente, el umbral de un trabajo de asignatura hecho entre varias personas, muy centrado en el producto y no tanto en el proceso, que es lo fundamental. El trabajo colaborativo en la universidad debe ser visto como una herramienta de aprendizaje fundamental, que debe integrar, en su diseño estrategias de aprendizaje bien acotadas a los objetivos trazados, con la presencia necesaria de las bondades de las metodologías activas.

Las actividades de aula de este proyecto se han diseñado precisamente para instruir a los estudiantes en una serie de estrategias para el aprendizaje significativo. Una estrategia de aprendizaje es un "procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento

psicológico que el alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas" (Diaz-Barriga y Hernández, 2010).

Las estrategias de aprendizaje se pueden clasificar en función de diversos criterios, siendo especialmente interesante el que se refiere al tipo de función cognitiva que pretende activarse con cada estrategia, es decir, a lo que los alumnos pueden hacer en las actividades prácticas de aula. En el planteamiento teórico de este proyecto, y para que el aprendizaje sea significativo (no simplemente memorístico) se han seleccionado dos tipos de estrategias: las de "selección, elaboración y de organización", por una parte, y las de "análisis y razonamiento", por otra.

Las estrategias de selección y elaboración tienen como finalidad cognitiva identificar conceptos nuevos, integrarlos con los que ya se conocen, y relacionarlos todos entre sí, esto es, procesar la información de manera simple o de manera compleja, algo que se ha logrado mediante los talleres y actividades de "Contextualización" y "Expresión oral y escrita".

Las estrategias de organización permiten clasificar (, ordenar (por ejemplo, con y jerarquizar la información, algo que se ha logrado mediante los talleres y actividades de "Manejo de fuentes documentales" y "Reflexión sobre los retos culturales".

En ambos casos la gestión efectiva de equipos, en base a criterios actitudinales y aptitudinales, ha sido esencial para la aplicación de las estrategias.

Tanto en las estrategias de elaboración como en las de organización, no se trata simplemente de reproducir la información aprendida si no de descubrir y construir significados para encontrarle sentido a dicha información. Esta mayor implicación cognitiva del discente permite una retención más profunda y duradera que con estrategias de aprendizaje memorístico.

Por último, las estrategias de análisis y razonamiento implican analizar, comparar modelos, razonar e inferir. Se aplican principalmente a la resolución de problemas y a la discusión de casos, algo que se ha asumido a través de la confección y realización de los *flipped webinars.*

Las metodologías activas responden a un modelo de aprendizaje que tiene al estudiante por protagonista, con un rol muy activo, partícipe en la construcción de su propio conocimiento y siendo responsable del mismo. En cuanto al rol del profesor, previo al desarrollo de las actividades de aula, ha de planificar y diseñar las experiencias necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos. Además, durante y posteriormente a las actividades, el profesor tendrá que tutorizar, facilitar, guiar, motivar, ayudar, dar retroalimentación al estudiante, y en definitiva acompañarlo durante todo el proceso de aprendizaje (Gálvez, 2013).

2. OBJETIVOS

Son tres los objetivos perseguidos con el siguiente trabajo:

En primer lugar, presentar una propuesta de intervención real en el aula universitaria de primer curso en el que abordar competencias transversales en el trabajo colaborativo;

En segundo lugar, identificar la necesaria y rica colaboración entre áreas de conocimiento diferentes para alimentar las competencias de los alumnos en tareas igualmente colaborativas, como ejemplo de trabajo en el que puedan mirarse;

En tercer lugar, y por último, identificar los retos que este tipo de intervención suponen para los docentes y para los alumnos.

3. METODOLOGÍA

Inspirándonos en la metodología de “flipped classroom” o aula invertida -un modelo pedagógico que ha cobrado importancia en los últimos años ante la necesidad de cambiar el sistema tradicional de aprendizaje para adaptarlo a las necesidades actuales y, sobre todo, a los aprendientes del siglo XXI, ya que con él se aprende haciendo y no memorizando, gracias a que propone que los alumnos estudien y preparen las lecciones fuera de clase, accediendo en casa a los contenidos de las asignaturas para que, posteriormente, sea en el aula donde interactúen y realicen actividades más participativas (analizar ideas, debates, trabajos en grupo, etc.) y todo ello apoyándose de forma acentuada en las nuevas tecnologías y

con un profesor que actúa de guía-, se plantean los “flipped webinars” o seminarios invertidos donde los ponentes serán los alumnos, siendo este el producto de intervención educativa.

Los alumnos, en estos seminarios, han debido preparar los contenidos de los seminarios fuera de clase, con la guía de un grupo de docentes para cada una de las competencias que estos seminarios abordarán, pero será la clase el lugar en el que expongan su resultado final.

Las investigaciones recientes sobre “flipped classroom” avalan las oportunidades y fortalezas del método de enseñanza (Veytia Bucheli, Flores y Moreno Tapia, 2020; Andía Celaya, Santiago Campión y Sota Eguizábal, 2020; García-Gil y Cremades-Andreu, 2019; Galindo-Domínguez y Bezanilla, 2019; Burgueño López, 2019).

Con los seminarios invertidos se persigue que los alumnos trabajen las siguientes competencias y habilidades universitarias transversales, guiados por docentes de diferentes áreas de conocimiento y vinculados a los primeros cursos de grado universitario:

- Expresión oral y escrita: establecer y aplicar unas rúbricas para autoevaluar la correcta expresión oral y escrita en los flipped webinar o seminarios invertidos.;

- Manejo de fuentes documentales: realizar una revisión documental sobre los temas a exponer en los *flipped web*inar o seminarios invertidos;

- Capacidad de contextualización de los temas abordados: realización, a través de una metodología científica, un trabajo de investigación atendiendo a sus pasos fundamentales;

- Reflexión sobre los retos culturales (en sentido amplio) que se presentan hoy al ser humano, especialmente en su crecimiento como persona: exponer de forma clara retos reales que se presentan hoy a los ciudadanos contemporáneos en su proceso de aprendizaje y reflexión, a partir de un ejercicio de metacognición en rúbrica por parte de los alumnos participantes en los *flipped webinars*;

- Gestión efectiva de equipos: organización de equipos de trabajo de los alumnos bajo parámetros de perfiles actitudinales y aptitudinales.

La intervención ha implicado utilizar puntualmente otras metodologías activas de aprendizaje que han contribuido a la realización de los seminarios invertidos.

Está presente el "aprendizaje por proyecto", en la medida que ha requerido por parte de los equipos de trabajo plantearse objetivos y metas específicas en un plazo de tiempo determinado.

También está recogido el "aprendizaje basado en problemas" al tratarse, este proyecto, un proceso en el cual han tenido que ir resolviendo situaciones, adquiriendo conocimientos y aplicando técnicas para avanzar en los objetivos previstos.

Por supuesto, el "aprendizaje colaborativo" con el acompañamiento de los profesores que orientarán en cada instante las acciones individuales, en grupo e intergrupales que vayan requiriendo el proyecto.

Las materias en las que se han desarrollado los seminarios han sido "Lengua española y comunicación" e "Historia universal contemporánea" y, en ambas materias, los seminarios han formado parte de un tema general: Retos del mundo contemporáneo.

La descripción de la materia "Lengua española y comunicación", según la respectiva guía docente:

> …supone la descripción de la lengua española estándar, atendiendo a su caracterización normativa, ya que será esta última la que se utilizará por parte de los diferentes medios de comunicación. A su vez, se tendrá en consideración la variación, como una característica intrínseca al código, y la adecuación y la corrección, como resultados indispensables para el discurso. Es, por tanto, una formación que pretende afianzar el conocimiento de la lengua española con especial atención a su dimensión gramatical, capacitadora de la competencia lingüística, con relación a los planos o niveles fónico (con especial atención a la ortografía de la lengua española), morfológico y sintáctico. Merecerá también un apartado el tratamiento léxico y lexicográfico de la lengua española, así como la dimensión pragmática, que establece el ejercicio de la lengua en la comunicación.

Con respecto a la materia "Historia universal contemporánea", se contemplaba:

> Estudio y análisis de las distintas realidades que integran el Mundo Contemporáneo y Actual en su dimensión política, cultural, económica y social, con especial proyección en el siglo XX y comienzos del milenio. Se aspira a profundizar en las claves explicativas que permitan comprender los procesos evolutivos de larga duración que fundan y sustentan la configuración geopolítica de nuestros días, esenciales en la formación de un Comunicador en sus diversas vertientes (Periodística, Publicitaria, Intercultural, Audiovisual, etc.). Los planteamientos y contenidos de la asignatura se integran de forma coherente dentro de las distintas materias humanísticas y sociales que configuran los distintos Grados enclavados en el ámbito de las Ciencias de la Comunicación, constituyendo una base sólida de contextualización y reflexión, dotando al alumno de unas claves de perspectiva, crítica, análisis y valoración más ponderada de su propio presente nacido del legado del pasado reciente.

En la actualidad, los currículos de los distintos Grados promueven la transversalidad, superando la rigidez de las asignaturas, tendiendo a proyectos compartidos, donde se incrementa la capacidad de los estudiantes para afrontar problemas más complejos en contextos cambiantes, implicándose en la cultura -y responsabilidad- del trabajo en equipo, aplicando conocimientos, técnicas y herramientas más avanzadas, tutelados por los distintos profesores de las asignaturas que convergen así en un horizonte común, que no es otro, en nuestro caso, que incrementar su autonomía intelectual, la capacidad crítica-argumentativa y la suma de los esfuerzos articulados en grupos, en los que cada alumno adopta un rol determinado.

Se promueve así, una transformación en el proceso educativo, máxime en un entorno de aprendizaje cuyo confín no es el aula, sino que se abre a espacios no formales asíncronos y ubicuos.

Según Ausubel (1973 y 1976), "el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes". Dicho autor concibe al alumno como un procesador activo de la información y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, y no puede concebirse como simples asociaciones memorísticas. El aprendizaje significativo posibilita la adquisición de grandes cuerpos de

conocimientos integrados, coherentes, estables y con significado para los alumnos.

Dado que el objetivo de esta propuesta es fomentar el buen desarrollo de la dimensión cooperativa del trabajo entre los alumnos, hay que tener en cuenta que cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos (y heterogéneos) en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Jonhson, Jonhson y Holubec, 1998, 1999).

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

El primer resultado son los propios seminarios, atendiendo al primero de los objetivos trazados en el proyecto, esto es, presentar una propuesta de intervención real en el aula universitaria de primer curso en el que abordar competencias transversales en el trabajo colaborativo.

En todos los casos, los alumnos recibieron las diferentes sesiones de formación y acompañamiento, aplicaron las diferentes rúbricas, durante todo un semestre, vinculadas a las competencias transversales, antes identificadas, para la configuración final de los seminarios.

En el caso de la materia de "Lengua española y comunicación" los seminarios, alrededor del tema del "uso de la lengua en la comunicación digital", que se celebraron fueron:

- Emoción y comunicación digital: la función y uso de los emoticonos en la escritura digital en Whatsapp en contextos informales.
- La palabra escrita en la comunicación digital: ¿errores, tendencias o dejadez? El caso de la puntuación en redes sociales utilizadas por los jóvenes.
- La presencia de los anglicismos en la comunicación digital: ¿bilingüismo o postureo? El caso de los anglicismos de tendencia.

- Los eufemismos en la comunicación digital: ¿todos los entendemos? El caso de su presencia en la comunicación política.
- Expresiones propias de los jóvenes y comunicación digital: un breve inventario de las más recientes usadas en las diferentes plataformas digitales de comunicación.
- Música actual y comunicación digital: ¿están presentes algunas palabras de esas canciones en nuestra forma de expresarnos digitalmente?
- Emoción y comunicación digital: la función y uso de los emoticonos en la escritura digital en contextos formales de comunicación.
- La palabra escrita en la comunicación digital: ¿errores o tendencias? El caso del uso de la acentuación en redes sociales utilizadas por los jóvenes.
- La presencia de los anglicismos en la comunicación digital: ¿bilingüismo o postureo? El caso de los anglicismos procedentes de la moda.
- Los eufemismos en la comunicación digital: ¿todos los entendemos? El caso de su presencia en la comunicación económica.
- Expresiones propias de los jóvenes y comunicación digital: un breve inventario de muestras de "spanglish" (uso de la lengua española y del inglés combinándolos en la comunicación).
- Humor y comunicación digital: ¿con qué recursos se expresa que algo me genera risa en los entornos digitales?

En todos los casos está presente se ha perseguido una visión protagonista y cercana del estudiante como usuario que es de la comunicación digital, algo que ha favorecido su reflexión final metacognitiva.

En el caso de la materia de "Historial universal contemporánea" los seminarios se centraron alrededor del tema del liderazgo y contexto sociológico y económico de la mujer en el siglo XXI: perfiles y paradigmas tomando como documento de partida la web de la ONU y las mujeres

https://www.unwomen.org/es/digital-library/progress-of-the-worlds-women

Se atendieron diferentes propuestas de contenido como son el contexto sociopolítico, demografía, estructuras familiares, liderazgo político, perfiles laborales, acceso al mundo de la cultura, mentalidades y vida cotidiana y las historias de vida.

Los seminarios celebrados se organizaron y aplicaron atendiendo a su área geopolítica: Rusia; China y Japón; África; América Latina; India y Países árabes.

El segundo resultado tiene que ver con el segundo de los objetivos establecidos en el proyecto, esto es, identificar la necesaria y rica colaboración entre áreas de conocimiento diferentes para alimentar las competencias de los alumnos en tareas igualmente colaborativas, como ejemplo de trabajo en el que puedan mirarse.

El resultado de trabajo colaborativo entre docentes de forma interdisciplinar ha sido muy enriquecedor y ha favorecido en el alumno la capacidad de ver sus tareas y aprendizajes en la universidad como algo que es necesariamente compartido y está vinculado y no como compartimentos estancos, al igual que sucede con la propia transversalidad de las competencias perseguidas.

En todos los casos, los diferentes talleres contribuyeron a la preparación de los *flipped webinars.*

Igualmente, se integraron en las actividades previstas en la guía docente de la materia y contribuyeron, al mismo tiempo, al avance de las materias implicadas en el proyecto de innovación, poniendo en valor qué aportaban no solo para los seminarios sino para conocimientos, competencias y habilidades transversales[9].

---

[9] En los concerniente a la materia "Documentación", en la cual se realizaron los talleres de técnicas de búsqueda y revisión documental para los *webinars*, la asignatura estaba enfocada, según su guía docente, al aprendizaje "para la identificación de las fuentes de información para el trabajo del futuro profesional. Además, brinda las herramientas básicas, teóricas y prácticas, para documentar la producción profesional de contenidos y otras iniciativas relacionadas con su área de conocimiento. Su fin es promover el interés por la investigación y la documentación en la comunicación y desarrollar destrezas en la búsqueda de información. En la

El tercer resultado estaría vinculado con el tercer objetivo planteado para este proyecto, esto es, identificar los retos que este tipo de intervención suponen para los docentes y para los alumnos.

En este sentido, ha sido una labor compleja para los docentes, al tener que coordinar muchos detalles, tiempos y alcances, generar material específico, de aplicación y guía. Este tipo de tareas interdisciplinares exigen una importante programación, seguimiento y evaluación final.

Por parte de los alumnos, si bien los resultados han sido evaluativamente satisfactorios, han demostrado no estar habituados a incorporar la dimensión competencial en un trabajo colaborativo, primando el resultado, cuando lo esencial es el proceso.

CONCLUSIONES

El trabajo colaborativo entre los docentes contribuyó a una visión interdisciplinar de la enseñanza, de tal forma que estableció sinergias muy positivas de intercambio, coordinación y programaciones desde la visión colegiada y de equipo, si bien, ha supuesto también un reto en el día a día del entendimiento del trabajo, muy limitado, normalmente, a la materia-grupo y no tanto un alcance mucho más amplio, si bien ese alcance, tras esta experiencia, se considera mucho más acertado y favorecedor tanto para docentes como para discentes. El trabajo en cooperación por parte de los docentes, correspondientes a diferentes áreas y asignaturas, intentó promover una "cultura del espejo" en la que los discentes pudieran reflejarse, viéndose como parte de un todo, de una línea paulatina y con sentido de saberes, aprendizajes y competencias.

---

materia de Documentación se transmite, asimismo, el conocimiento de las características del trabajo documental en los distintos medios y se identifican las fuentes de información más relevantes para cada sector. Se enseña a los estudiantes cómo hacer un uso adecuado de bases documentales, cómo buscar información y citar fuentes. También se pretende que el alumno entienda la importancia de la documentación como fuente de investigación en su entorno profesional. Con especial interés se estudiarán las teorías, técnicas y aplicaciones de la documentación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Desde otra perspectiva, la metodología de trabajo permitirá a los estudiantes aplicar los contenidos en su formación universitaria y en la elaboración de sus trabajos académicos".

Las competencias del alumnado fueron fortalecidas por el hilo conductor de las competencias instrumentales y profesionales que debían adquirir en el proceso de los *flipped webinars*, ya sea tanto a través de las diferentes sesiones formativas, cuanto a la función de acompañamiento de los docentes implicados en el proyecto, mediante sesiones de tutorización y guía específicas para lograr los objetivos. De esta manera, se conjugaron, mediante estrategias de aprendizaje, metodologías activas y *flipped learning*, competencias que favorecen la idea del aprendizaje como pensamiento y actuación.

Las competencias transversales a estas tres materias fueron: “Capacidad de análisis y síntesis”, “Capacidad de organización y planificación”, “Capacidad de aplicar conocimientos”, “Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)”. Las competencias transversales a las materias de “Historia universal contemporánea” y de “Lengua española y comunicación” fueron: “Capacidad y habilidad para expresarse con fluidez y eficacia comunicativa en las lenguas propias de manera oral y escrita, sabiendo aprovechar los recursos lingüísticos y literarios que sean más adecuados a los distintos medios de comunicación”; “Capacidad para leer y analizar textos y documentos especializados de cualquier tema relevante y saber resumirlos o adaptarlos mediante un lenguaje o léxico comprensible para un público mayoritario”.

Las temáticas de “Historia universal contemporánea” y de “Lengua española y comunicación” fueron las motivadoras del trabajo específico realizado en los talleres de revisión documental en la asignatura “Documentación”, puesto que las técnicas de documentación son válidas para profundizar y mejorar el trabajo académico realizado en otras materias. Igualmente, las estrategias de organización de grupos y de metacognición supusieron la apertura y cierre de todo el trabajo de un semestre.

Las tres asignaturas que intervinieron lo hicieron en el primer curso, primer semestre de la formación universitaria de los discentes, un momento determinante y fundamental en el cambio que supone los estudios universitarios para cualquier persona, favoreciendo la idea de que la universidad puede ser y es un espacio diferente de aprendizaje, donde poder abordarlos con planteamientos acordes no solo a los contenidos sino también a la etapa madurativa del alumno. En los tres casos, la

naturaleza de materia básica de las asignaturas ayudó a la incorporación de la perspectiva y estrategias de trabajo planteadas.

Las asignaturas en la universidad tienen que aportar al alumnado competencias transversales contribuyendo a su visión crítica, intelectual y profesional, favoreciendo el conocimiento de las áreas y de ellos mismos como sujetos activos de aprendizaje, generando un aprendizaje significativo. No podemos entender, a camino del primer cuarto del siglo XXI, el conocimiento como un conjunto de saberes de compartimentos estancos, muy especializados (no por ello mejores), sino que hay que plantear estrategias y mecanismos para que el alumno entienda y comprenda su lugar en ese espacio de aprendizaje al que, con sólidas competencias de base, accederá de forma libre y segura.

BIBLIOGRAFÍA

Andía Celaya, S. C. y Sota, E. (2020). ¿Estamos técnicamente preparados para el flipped classroom? Un análisis de las competencias digitales de los profesores en España", 275, *Revista Contextos Educativos*, *25*, 275-311.

Andrés, J.M. y Vlachopoulos, D. (2010). La Nueva Naturaleza del Aprendizaje y de la Evaluación en el Contexto del Desarrollo Competencial, Retos Europeos en la Educación del Siglo XXI, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *3*(3), 44-61

Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En Elam, S. (comp.). *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum* (pp. 211-239). El Ateneo.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas.

Belmont, J. (1989). Cognitive Strategies and Strategic Learning. The Socio-Instructional Approach. *A merican Psychologist*, *44*(2), 142-148.

Burgueño López, J. (2019). La relación profesor, alumno en la metodología flipped classroom, *Miscelánea Comillas*, *77*(150), 93-113.

Diaz, A. y Hernández, G. (2010). *Estrategia Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.

Gálvez, E. (2013). *Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes. Cuaderno de apoyo didáctico*. Santillana

Galindo-Domínguez, H., y Bezanilla, M. J. (2019). Una revisión sistemática de la metodología flipped classroom a nivel universitario en España, *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, *5*(1), 81-90.

García-Gil, D., y Cremades-Andreu, R. (2019). "Flipped classroom" en educación superior. Un estudio a través de relatos de alumnos, *Revista mexicana de investigación educativa*, *24*(80), 101-123.

Gómez, J.D. y Álvarez, C. (2011). El Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias, el trabajo colaborativo, la calidad... Algunas pinceladas. En *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior* (vol. 1, pp. 17-33), Editorial Marfil, Universitat d´Alacant / Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación

Johnson, D. W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.

Johnson, D.W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Veytia Bucheli, M. G., Flores L. G., y Moreno Tapia, J. (2020), Clase invertida para el desarrollo de la competencia: uso de la tecnología en estudiantes de preparatoria, *Revista Educación*, *44*(1), 2215-2644.

Vicent, M. y Aparicio, M.P. (2019). *Beneficios y dificultades del trabajo cooperativo en la Educación Superior: percepciones del alumnado de 1º curso de los grados de Educación Infantil y Primaria*. Octaedro.

EL COVID-19 COMO PUNTO DE INFLEXIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: REPERCURSIONES EN EL PROFESORADO Y SU DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

JOSÉ JESÚS SÁNCHEZ AMATE
Universidad de Almería
ALEJANDRO VARGAS SERRANO
Universidad de Almería
ANTONIO LUQUE DE LA ROSA
Universidad de Almería
RAFAELA GUTIÉRREZ CÁCERES
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad vivimos un referente social y educativo de carácter histórico a nivel mundial conocido como Covid-19. Hasta el momento el ámbito de la educación en cuestión no tiene concernientes de este nivel, viéndose afectadas las estructuras básicas del sistema y dejando al descubierto diversas afectaciones generales que van desde la etapa de preescolar hasta las etapas de educación superior, sin distinción de países y desde una afectación simultánea en todos sus niveles, quedando latente la necesidad imperante de atender y paliar todas las circunstancias producidas con la mayor brevedad posible (Arriagada, 2020).

Esta situación de alerta social y sanitaria deja al descubierto de forma instantánea diferentes afectaciones en el sistema educativo, siendo los principales grupos afectados el profesorado y el alumnado. Asimismo, dada la rapidez de los acontecimientos y la inexistencia de una preparación previa en las estructuras del sistema, se localiza una relevante

afectación en cuanto a la situación laboral de los profesionales docentes en todos los niveles educativos a nivel mundial y, además, como consecuencia, un desajuste en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado (Castillo, J y Castillo, A, 2021). Por tanto, dada la incapacidad del ámbito educativo y sus sistemas para afrontar las circunstancias y adaptarse a ellas, trae consigo un colapso educativo que genera una gran cantidad de interrogantes vinculados al impacto que genera de un modo u otro toda esta situación, señalando aspectos de gran relevancia como son la metodología e instrumentos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus posteriores repercusiones (Arguedas, 2021); resultando de gran interés el hecho de recabar información sobre la temática y aportar una perspectiva constructiva y realista de la misma con el fin de promover el desarrollo y la mejora de las diferentes y afectaciones que salgan a la luz.

2. METODOLOGÍA

El desarrollo del trabajo se ha llevado a cabo a través de una revisión de carácter documental, mediante una metodología de corte cualitativo y un enfoque interpretativo. Además, para su procedimiento se ha realizado un análisis de diversos documentos vinculados a la temática de estudio inicial, identificándose y describiéndose el tema de estudio con la finalidad de obtener los resultados correspondientes. Para ello, como técnica de investigación utilizada se señala la búsqueda de datos y el análisis de documentos, partiendo de la necesidad de seleccionar, concretar, comprender y evaluar las informaciones relevantes y que resulten de interés, utilizándose para todo ello bases de datos como: Wos, Dialnet, Scopus, Redalyc y Google Académico.

2.1. Objetivos

Como propuesta de objetivos para la elaboración del presente trabajo se presenta la finalidad de dar respuesta a:

- Conocer la repercusión del Covid-19 en el sistema educativo y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

– Indagar sobre las demandas y retos del profesorado en educación durante la pandemia

2.2. Criterios de selección

En consonancia, se ha llevado a cabo el método de revisión bibliográfica sistemática de carácter documental teniendo en cuenta diferentes criterios de selección a la hora de señalarlos y relacionarlos con los objetivos que se plantean. al respecto, para el contenido del trabajo, se ha tenido en cuenta criterios como:

- La actualidad presentada en los contenidos seleccionados, mostrando ésta una gran relevancia puesto que la temática implica la necesidad de esta. Aun así, se han tenido en cuenta diferentes materiales y documentos de menor actualidad, teniendo como objetivo el utilizarlos ya que presentaban información de interés para conseguir los objetivos establecidos.
- El origen de la información, siendo relevantes los documentos de carácter nacional e internacional.
- La relevancia del contenido, debiendo de ser de utilidad para la elaboración del trabajo.
- La validez de la fuente de búsqueda, utilizándose fuentes que proporcionen información con rigor científico y académico.
- El interés personal que supone el documento, debiendo de cumplir con los intereses del estudio que se plantean.

2.3. Descriptores

La terminología utilizada para poder acceder a la información de las diferentes bases de datos guarda relación directa con el contenido presentado, de tal forma que los definen y caracterizan. por tanto, los descriptores que se han utilizado son: educación y Covid-19, profesorado y Covid-19, educación and pandemia, retos educativos y Covid-19, ámbito educativo y Covid-19.

3. RESULTADOS

En este apartado quedarán expuesto en primer lugar el impacto del Covid-19, teniendo en cuenta las repercusiones que ha supuesto a nivel educativo y los retos presentados ante el proceso de enseñanza-aprendizaje de este nuevo modelo de enseñanza. En segundo lugar, se expondrá el papel del profesorado, así como las repercusiones que han tenido en este nuevo cambio de educación producida por la pandemia.

3.1. EDUCAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

La educación representa socialmente un elemento de gran relevancia, siendo entendida como una de las herramientas que suponen un motor de desarrollo para la formación de personas y que, además, lleva consigo un papel fundamental como es el hecho de trabajar la igualdad y lugar contra las desigualdades sociales; favoreciendo de esta forma valores como la igualdad o la justicia desde el desarrollo personal de cada individuo, suponiendo aspectos importantes a la hora de entender una sociedad que se relaciona y vincula entre sí. Por esto, la acción de educar no solo debe ser concebida como una función o tramite formativo, sino que, por el contrario, debe ser tratada como una herramienta que enfatiza y mejora la convivencia social desde un punto de vista democrático, justo e igualitario. Esto trae consigo una vinculación directa entre sociedad y educación, dando lugar a que se vinculen de tal forma que si se lleva a cabo una mejora de la perspectiva social también se verá reflejado en el progreso del ámbito educativo, reflejándose en aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el bienestar social general y en el incremento de valores sociales (Viñuela, 2020).

En cuanto a la educación en tiempos de pandemia ha de tenerse en cuenta las diversas modificaciones y alternativas que surgen dadas las circunstancias que genera este contexto (Cáceres, 2020), suponiendo el cierre progresivo y temporal de las escuelas uno de los hechos que marcan un momento decisivo en este proceso. Según la Unesco (2020) esta medida es considerada como una de las herramientas utilizadas en el sistema social con el fin de contener el incremento de los contagios y frenar la propagación del virus, calculándose una afectación del 91% de

la población educativa mundial a fecha del 12 de abril del 2020. Asimismo, en la actualidad, a pesar de que todo parece haber retomado la normalidad prepandemia, sigue siendo un reto a nivel mundial en cuanto al hecho de cómo contemplar la educación atendiendo a las circunstancias producidas por el Covid-19 (Unesco, 2020). Autores como Martínez y Azcona (2020) exponen que la educación es muy susceptible a ser debatida en cuanto a las distintos ideales y posturas que se vinculan a ella, teniéndose en cuenta que las futuras repercusiones de la pandemia en el ámbito educativo, el profesorado, el alumnado y sus familias son contextos aún por descubrir e ir analizando progresivamente.

Otro aspecto a tener en cuenta es el cambio metodológico y la rápida respuesta educativa con el que este se lleva a cabo, dejando atrás a la metodología de carácter tradicional y dando lugar a una educación basada en la modalidad virtual (CEPAL, 2020). Este nuevo modelo metodológico se caracteriza por el uso de los recursos tecnológicos como herramienta principal para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo variar estos recursos en función de la utilidad que se pretenda desarrollar y según el nivel educativo al que tengan que hacer frente. La autonomía, las habilidades personales, los recursos que se posean y el dominio de la competencia digital son factores que suponen un componente decisivo en esta nueva concepción educativa (Sánchez et al., 2020), debiendo tener en cuenta otros aspectos que pueden influir como son las oportunidades y las posibilidades que se ofrecen, atendiendo a las posibles problemáticas y limitaciones que se puedan dar para obtener un proceso educativo que garantice igualdad y éxito (Cáceres et al., 2020).

Autores como Zubillaga y Gortazar, (2020) defienden que, dada la situación generalizada en el ámbito educativo y la parálisis sufrida por el confinamiento, es necesaria llevar a cabo una intervención que contrarreste las repercusiones actuales y futuras. La Unesco (2020) también se posiciona ante este punto de vista, añadiendo la importancia de tener una pretensión de avance desde una perspectiva que enfatice la calidad educativa como un elemento de garantía, sirviendo como una herramienta reguladora que permita controlar las posibles desiguales sociales y que frene las diferencias producidas por el Covid-19 en el sistema educativo. Desde la perspectiva española se observa un modelo educativo

desfasado y tradicional que muestra cifras relevantes de fracaso escolar, desigualdades sociales y conflictos educativos, favoreciendo procesos de carácter individual y enfatizando el clima competitivo en el ámbito social y educativo (Korthagen, 2010); por lo que resulta necesario replantear esta situación y pensar en la posibilidad de crear nuevos modelos educativos que con su instalación en el sistema favorezcan y acompañen a la mejora educativa, basándose en conceptos principales como son la calidad, igualdad y accesibilidad para todos.

3.1.1. Retos del nuevo modelo de enseñanza virtual

Atendiendo a las circunstancias que se vienen comentado, como uno de los retos más importantes a los que debe hacer frente el nuevo modelo de enseñanza virtual es la existencia de una brecha digital extendida a nivel mundial (Cotino, 2020), repercutiendo de forma directa con la brecha educativa que conlleva de forma trasversal dadas las condiciones (Ardini et al., 2020).

Tomando como punto de partida la disparidad que, de forma natural, ya hay establecida a nivel mundial en relación con la competencia digital y las nuevas tecnologías, es obvio que no es posible ofrecer una garantía igualitaria que tenga como resultado un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso para todas las instituciones educativas que han tomado como alternativa el llevar a cabo la modalidad virtual. Esta situación refleja que el derecho a la educación está siendo vulnerado, afirmando autores como Karasel et al. (2020) que, desde esta perspectiva, la novedosa alternativa metodológica virtual no es la mejor forma de hacer frente a la repercusión producida por el cierre de los centros educativos, ya que no solo no se están teniendo en cuenta las disparidades sociales y educativas que se vienen comentando sino que, además, se pasa por alto la situación variable que presentan los sujetos en cuanto al estatus social y económico, los conocimientos y los recursos o medios que poseen de forma previa; localizándose una menor repercusión educativa en aquel alumnado que presenta unas condiciones estables y favorables pero, por el contrario, el alumnado que presenta situaciones desfavorables presentara una mayor vulnerabilidad y se enfatizaran las desiguales sociales. Se posicionan como aspectos de interés que distingue a ambos

tipos de alumnado los conocimientos previos que poseen respecto al uso de recursos tecnológicos y la posesión y adquisición de algún dispositivo que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje con la nueva modalidad virtual; así como los conocimientos y habilidades que tienen los progenitores con la finalidad de poder ayudarles en este proceso si lo necesitan (Ramos et al.,2020). Por ello, el alumnado que no tenga la posibilidad de optar a estos recursos o medios tecnológicos tendrá mayor grado de dificultad a la hora de poder desarrollar la nueva metodología virtual, dando lugar a situaciones que pueden ser discriminativas y que logran ocasionar un retraso educativo con relación al resto de compañeros, desarrollándose un proceso educativo desigual que conllevará a situaciones y consecuencias futuras problemáticas (Vargas, 2021). Por ende, se localiza como otro reto al que hacer frente a las desiguales sociales educativas, siendo un aspecto influyente que se ha visto enfatizado con motivo de la pandemia (Vivanco, 2020).

En relación con lo comentado, se observa una estructuración tecnológica desigual en gran variedad de países, conllevando por tanto a un acceso desigual en cuanto a las oportunidades de esta nueva alternativa educativa, dando lugar a una enfatización de la brecha digital ya existente (Cotonieto et al., 2021); observando una fuerte repercusión en el proceso de enseñanza- aprendizaje y dificultado la interacción y la inclusión social (Cabrera et al., 2020). Por ello, la brecha digital debe ser tratada desde un punto de vista multidireccional, atendiendo tanto a las diferencias que existen en relación con la accesibilidad de los recursos e instrumentos necesarios como al conjunto de habilidades necesarias para poder llevar a cabo un uso favorable que permita sacar el máximo partida a la experiencia.

Asimismo, otro aspecto a tener en cuenta respecto a la brecha digital es la repercusión y el grado de afectación que supone a nivel social. Autores como Ardini et al. (2020) conceptualizan que se localiza una mayor repercusión en los colectivos sociales que presentan un mayor grado de vulnerabilidad, relacionándose estos con grupos sociales desfavorecidos; lo cual conlleva a que se potencie aún más las diferencias que se vienen comentando. Además, no solo es necesario atender al acceso dispar a la hora de acceder a la competencia digital, sino que también ha de

tenerse en cuenta la accesibilidad a las redes que sustentan a estas herramientas como por ejemplo internet, observándose una perspectiva social heterogénea que supone una repercusión negativa para los colectivos vulnerables y que los sitúa en un contexto social de carácter conflictivo (Parrado y León, 2020; Valdés y Ochoa, 2009).

El INE (Instituto Nacional de Estadística) aporta datos que evidencian lo expuesto en relación con la brecha digital, aportando que un 22% de la población no presenta facilidades de conexión y que un 9% de núcleos familiares no poseen acceso a instrumentos tecnológicos a diario. Además, el 42% de los núcleos familiares que presentan un sueldo menor a los 900 euros carece de ordenador propio. Por tanto, estos datos invitan a reflexionar sobre la realidad social y su vinculación con las diferencias encontradas en relación con los colectivos y su vinculación al ámbito digital. Sandín et al. (2020) aluden a que las instituciones y administraciones educativas tendrían que prestar atención a estas diferencias y ofrecer alternativas para que todo el alumnado tuviese las mismas condiciones y posibilidades para llevar a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje, situando la brecha social y digital como un elemento prioritario al que dar respuesta a la hora de llevar a cabo las diferentes inversiones en el ámbito educativo (Cotino, 2020).

3.2. El rol del docente en el transcurso de la pandemia: nuevos retos y perspectivas metodológicas

En los inicios formativos del profesorado se localiza el periodo donde se desarrollan las capacidades reflexivas, analísticas y críticas que promueven la capacidad de examinar y observar todo lo relacionado con la actuación educativa y su intervención en ella, por lo que sería este el momento en donde se comienza a descubrir y a establecer la identidad propia del docente (Atkinson, 2004). Además, la identidad pedagógica reside en la peculiaridad interpersonal que promueve la profesión (González y Fierro, 2018), por lo tanto, la interacción con la comunidad educativa y la vinculación con el alumnado darán lugar a experiencias que deberán ser tenidas en cuenta en este proceso. Por tanto, dadas las circunstancias, la profesión docente y su identidad pedagogía se han visto gravemente afectadas de forma radical con el Covid-19, debiendo hacer

frente a las circunstancias personales y además a un cambio de modalidad educativa que hacen replantear cuestiones básicas como las que se han comentado.

Autores como Balea et al. (2021) señalan cuatro etapas decisivas que han marcado a los profesionales de la educación y su desarrollo, concretándose de la siguiente forma:

FIGURA 1. *Etapas de la pandemia y su secuencia temporal*



– La prepandemia viene marcada por una fuerte oleada de noticas que plantean un movimiento lejano, poniendo en alerta la situación mundial en el año 2019 dadas las circunstancias localizadas en China. En este periodo temporal se localizan gran cantidad de movimientos informativos de carácter variado, predominando el sesgo del conocimiento científico real y dando lugar a sesgos políticos y sensacionalismos mediáticos que ocasionaron un clima de desinformación, noticias falsas e informaciones incorrectas (Rodríguez, 2020, como se citó en Balea et al., 2021). No es hasta el 11 de marzo de 2020 cuando la OMS declara el Covid-19 como pandemia mundial (OMS, 2020), bajo previos avisos y recomendaciones previas a esta declaración. A partir de aquí, se vuelve a tener una sobreinformación sobre la pandemia, señalando en muchos casos informaciones contradictorias y alejadas de un conocimiento científico exacto (Herrera, 2020, como se citó en Balea et al., 2021).

- El Confinamiento es el periodo en el cual se ven restringidos y limitados todos los derechos y libertades sociales, suponiendo esto un hecho inédito y que conlleva una gestión humanitaria importante con el fin de frenar la expansión de la pandemia. De igual forma el ámbito educativo se ve gravemente afectado ya que, dadas las situaciones de confinamiento, se suspende la presencialidad en las aulas y se opta por la implantación de una nueva metodología basada en la virtualidad, la cual conlleva un cambio de concepción tradicional de la enseñanza y supone una transformación novedosa en el ámbito educativo. Este periodo se señala como el momento donde se localiza el punto de mayor inflexión en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es un periodo temporal muy reducido donde todo el colectivo docente debe modificar la metodología tradicional y pasar a una metodología virtual, llevando consigo la modificación de estrategias y de contendidos sin conocimiento previo del proceso a seguir; por lo cual se genera un contexto problemático de desconcierto en el que cada docente debe ofrecer una respuesta educativa sin tener en cuenta sus condiciones personales y recursos en competencia digital. De igual forma es trasladado al colectivo del alumnado, el cual también sufre de las modificaciones académicas y sociales antes esta nueva situación.

- La etapa de la semipresencialidad supone un proceso en el que se vuelve a conceptualizar la visión "tradicional" del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en este momento cuando se vuelve a conectar con la metodología presencial y se combina de forma conjunta con la virtual, de tal forma que quedan latentes los pros y contras de cada una de ellas; pero a pesar de esto se tiene una visión menos negativa de los acontecimientos ya que viene acompañada de una visión social de mejora respecto a la pandemia. Es importante destacar que, en esta etapa, la modalidad virtual esta más asentada en las concepciones del colectivo docente y el alumnado, suponiendo una mayor

facilidad de cambio en esta nueva metodología mixta (Herrero y Hernández, 2020, como se citó en Balea et al., 2021).

– La etapa de la incertidumbre es denominada así dadas las nuevas condiciones de la pandemia, creyendo que estaba controlada dada la implantación de la vacuna como solución a la problemática, pero se vuelve a experimentar un incremento de los casos de Covid-19. En este momento se vuelve a visualizar un panorama que provoca una nueva incertidumbre social y, a pesar de que se empiezan a retomar las libertades y derechos, se mantiene una situación de alerta por la posibilidad de retroceso en estos ámbitos.

Como elementos generales a destacar en todas las etapas se señalan la afectación en los aspectos formativos que incumben a los cambios metodológicos, la nueva modalidad online de enseñanza-aprendizaje y a su vinculación con el uso y manejo de las herramientas digitales (Castillo y Castillo, 2021). Además, se localizan afectaciones emocionales diversas que repercuten a nivel personal y profesional, abarcando cuestiones como son la salud mental, social y física, señalándose afectaciones generales como son la aparición de ansiedad, depresión y estrés como las más comunes en este proceso (Arteaga, 2022).

3.2.1. El teletrabajo docente como respuesta al Covid-19: aspectos de interés, pautas y repercusiones.

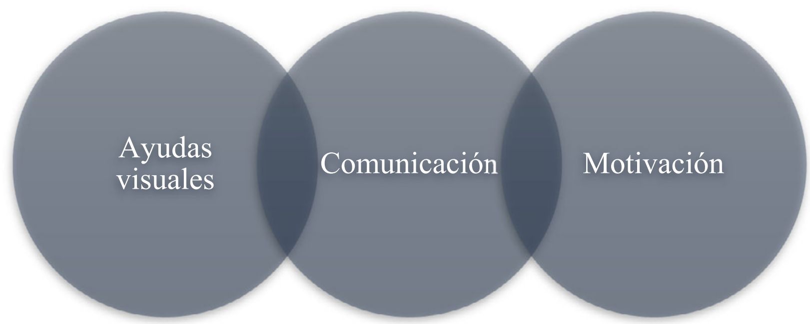
La nueva modalidad virtual trae consigo una nueva forma de concebir la educación, conllevando, entre otras cosas, a la suspensión de la actividad docente desde una perspectiva presencial y dando lugar a una nueva alternativa de trabajo a través de diferentes plataformas online, conociéndose con el termino de “teletrabajo” (García et al., 2020).

Al respecto, como inconvenientes importantes a la hora de proceder con la nueva forma de impartir la docencia se señala principalmente el hecho de no tener en cuenta las limitaciones tecnológicas previas en el ámbito educativo (Trujillo et al., 2020), no permitiendo un periodo de formación, preparación y adaptación para la transformación digital de las nuevas clases, suponiendo una repercusión negativa no solo para las

instituciones escolares o el alumnado sino también para el colectivo docente y su forma de proceder a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, el profesorado debe hacer frente a un contexto inesperado que se basa en un panorama educativo incierto y que, además, supone una afectación personal y social para ellos (Bolívar y Domingo, 2019); viéndose afectada su proyección profesional e incluso su identidad como profesionales del ámbito educativo. Además, no se atienden las cuestiones relacionadas con la competencia digital previa del docente, sus habilidades o conocimientos sobre los recursos a utilizar; dando lugar a que el teletrabajo sea una situación que genere escenarios conflictivos en cuanto al desarrollo de la labor docente, generándose diferentes relaciones y respuestas en función de cada docente (Sánchez et al., 2020). Autores como Zhou et al. (2020) conceptualizan a favor de lo comentado y, además, añaden que a toda esta situación se le añade la presión y la rapidez de elaborar adaptaciones curriculares y didácticas pasando por alto elementos de gran importancia como son la elevada inversión de tiempo que esto supone, conllevando un gran esfuerzo en su realización y en el tipo de materiales a desarrollar.

Por tanto, con el fin de paliar las repercusiones que se vienen comentando, autores como Maikene (2020, como se citó en García, 2020) expone la existencia de unas pautas que guían y facilitan el teletrabajo para el colectivo docente, señalando los siguientes aspectos de gran importancia a la hora de llevar a cabo su desarrollo:

FIGURA 2. *Elementos a tener en cuenta para facilitar el teletrabajo*



Desde el aspecto comunicativo el docente deberá llevar a cabo la exposición de los contenidos de forma concisa y clara, sirviéndose de elementos que orienten y apoyen al alumnado en relación con los contenidos que se estén tratando. De esta forma el alumnado será conocedor del proceso y su desarrollo, ofreciéndole una previa concepción de qué se va a tartar y cómo será posible afrontarlo. Además, es importante favorecer procesos donde el ambiente de la clase facilite los procesos comunicativos multidireccionales, dando lugar a la interacción del alumnado y enfatizando la confianza y el intercambio de opiniones o informaciones.

En cuanto a la motivación es un elemento fundamental, debiendo de estar presente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. De esta forma se evitarían contextos que favorezcan la monotonía en las clases online y se trataría desde una perspectiva de conexión entre el contenido, el interés del alumno y su motivación (García, 2020).

Las ayudas visuales servirán como herramienta que facilitará situaciones producidas por los procesos tecnológicos como, por ejemplo, las interrupciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que las explicaciones breves y acompañadas de elementos visuales otorgarán un contexto que otorga una rápida adquisición de los contenidos a enseñar. Ha de tenerse en cuenta que el alumnado, por norma general, tiene periodos de desconexión en cuanto a la explicación o contenido que se está trabajando, produciéndose una desconexión mental que puede ser paliada con estas herramientas visuales, las cuales facilitarán el proceso y además darán lugar a un mayor interés del alumnado en relación con los contenidos tratados.

4. DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados expuestos en el apartado de educar en tiempos de pandemia se observa la idea compartida por varios autores respecto a la afectación a nivel general en todo el sistema educativo mundial (Dans, 2020; L; Rujas y Feito 2020), viéndose una mayor afectación en

los grupos sociales más vulnerables que da lugar a una diferenciación social aún más pronunciada (Unesco, 2020; Zubillaga y Gortazar, 2020).

Atendiendo al apartado del rol del docente en el transcurso de la pandemia se señala como idea generalizada la concepción del profesor desde una perspectiva en la que se generan diversas concepciones vinculadas a su identidad y formación (Atkinson, 2004; Soreide, 2006). Actualmente ha vuelto a ser temática de debate, haciendo referencia a la conformación de su identidad y a su formación dada la situación generada por el Covid-19 (García, 2020; F. García et al., 2020). Además, con el surgimiento del teletrabajo como respuesta al cambio metodológico, se observa un compromiso por parte del colectivo docente a ofrecer una respuesta educativa vinculada a esta nueva forma de trabajo, trayendo consigo diversas afectaciones que se localizan principalmente a nivel personal de este colectivo (Corral y De Juan, 2020; Sánchez et al., 2020).

5. CONCLUSIONES

El primer objetivo que se establece está relacionado con el hecho de conocer la repercusión del Covid-19 en el sistema educativo y su proceso de enseñanza-aprendizaje, recabándose al respecto diversas repercusiones de gran interés para el ámbito educativo y social. Se aprecia la existencia de una problemática en cuanto al derecho a la educación, localizándose afectaciones en diferentes colectivos, pero haciendo mayor hincapié la existencia de grupos sociales vulnerables que presentan una mayor afectación. Asimismo, se produce un cambio conceptual en la educción, dándose una rápida transformación de la concepción tradicional de la misma a una educación basada en la competencia digital y la virtualidad, trayendo consigo repercusiones generales en el alumnado y el ámbito docente y reflejando desigualdades de carácter social que con el modelo tradicional de ecuación pasaban por desapercibidas. Además, el énfasis de la brecha digital incrementa estas diferencias sociales, atendiendo a aspectos como el conocimiento y la formación desigual en cuanto a la competencia digital y el uso de sus herramientas. Por ello, es importante resaltar la necesidad de optimizar los aspectos que se vienen comentado de la enseñanza virtual, situándose como prioridad en su

proceso de mejora el hecho de eliminar las desigualdades sociales y sus barreras con el fin de conseguir una educación para todos.

En cuanto al segundo objetivo de indagar sobre las demandas y retos del profesorado en educación durante la pandemia se refleja que, con el cambio metodológico de la educación virtual, surge la necesidad de aludir a la percepción del docente y su identidad, siendo un periodo de reflexión por las situaciones que trae consigo este cambio. Además, viene vinculado con una nueva modalidad de trabajo que refleja limitaciones a nivel personal del colectivo docente, siendo importe apreciar conceptos tan importantes como son el del bienestar y el ámbito de la salud, viéndose ambos afectados.

En definitiva, la pandemia mundial del Covid-19 resulta un hecho histórico a todos los niveles sociales, dejando grandes cambios en el ámbito educativo y sacando a la luz la necesidad de trabajar en diferentes aspectos sociales que pasaban desapercibidos. Además, la situación que promueve la pandemia ha de ser tratada como un elemento de cambio constante ya que implica a un factor dinámico como es la sociedad, siendo entendida como elemento de modificaciones y análisis que presenta disposiciones de sufrir variaciones con rapidez y facilidad. Por tanto, es de gran importancia dejar una puerta abierta a nuevas situaciones o circunstancias que se puedan producir ya que, a pesar de que hoy en día existe una concepción más exacta y delimitada de lo ocurrido, siguen quedando expuestos factores que no pueden ser intervenidos y que pueden suponer motivos de cambios sociales en una perspectiva futura.

6. REFERENCIAS

Ardini, C, Barroso, M. B. y Corzo, L. (2020). Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID-19. El impacto en la relación estudiantes-instituciones educativas en Argentina. Revista ComHumanitas, 11 (2), 98-122. https://doi.org/10.31207/rch.v11i2.251

Arguedas, C. (2021). Autopsia del currículo: En búsqueda de las causas del colapso educativo en tiempos del COVID-19. Revista Rupturas, 12 (1), 1-18. https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rupturas/article/view/3988

Arriagada Toledo, P. (2020). Pandemia COVID-19: educación a distancia o las distancias en la educación. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9 (3), 1-4. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396

Arteaga, W. (2022). Afectaciones en el Estado Emocional de Docentes en la Escuela Lcdo. Carlos Vélez Verduga Contagiados con Covid-19. Revista científica Dominio de las Ciencias, 8 (1), 324-333. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i41.2493

Atkinson, D. (2004). Theorizing how student teachers form their identities in initial teacher education. British Educational Research Journal, 30 (3), 379-394. https://doi.org/10.1080/0141192041000l689698

Balea, F., González., T, Santana., A., y Reyes, L. (2021). Innovación e investigación educativa para la formación docente. Dykinson. https://www.dykinson.com/static/pdf/indice_completo_9788411220231.pdf

Bolívar Botia, A. y Domingo Segovia, J. (2019). La investigación (auto)biográfica en educación. Octaedro. International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 9 (2), 796-813. https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5594/3534

Cabrera Rodríguez, L., Pérez Sánchez, C y Santana Armas, F. (2020). ¿Se Incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la enseñanza primaria con el cierre escolar por el coronavirus? International Journal of Sociology of Education, 2 (4), 27-52. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo7495553

Cáceres Correa, I. (2020). Educación en el escenario actual de pandemia. Revista Utopía y Praxis Latinoamericana, 25 (5), 11-13. https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/33498

Cáceres Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S. y Martín Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del COVID-19. Una Investigación exploratoria en clave Internacional. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9 (3), 199-221. https://doi.org/10.15366/rie js2 020.9.3.011

Castillo, J y Castillo, A. (2021). El impacto de la CoVId-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. Revista Campus Virtuales, 10 (1), 89-101. http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/728

CEPAL. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Corral Ollero, D y De Juan Fernández, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. Revista digital de comunicación Aularia, 1 (2), 21-28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=7586347

Cotino Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. Revista de Educación y Derecho, 21 (2), 1-29. https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/31213

Cotonieto Martínez, E., Martínez García, R. y Rodríguez Terán, R. (2021). Reflexiones sobre la educación en tiempos de COVID-19: retos y perspectivas. Revista Saberes Educativos, 6 (1), 116-127. https://sabereseducativos.Uchile.cl/index.php/RSED /article/view/60712

Dans, E. (2020). The coronavirus pandemic has unleashed a revolution in education: From now on, blended learning will be the benchmark. Revista Forbes, 23 (2), 1-5. https://www.forbes.com/sites/nicholasreimann/2021/04/05/us-records-biggest-energy-drop-on-record-7-in2020/?sh =4c9a79dec71c

García García, M. D (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID-19. Revista Multidisciplinar de innovación y estudios aplicados. 5 (4), 304-324. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1386

García Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., Abella García, V. y Grande de Prado, M. (2020). La evaluación online en la Educación Superior en tiempos de la COVID-19. Education in the Knowledge Society, 21 (12), 1-26. https://revistas.usal.es/index.php/eks /article/view/eks20202112/22274

González Rojas, Y. y Fierro Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Educación y Educadores. https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/5613

Karasel, N., Bastas, M., Altinay, F., Altinay, Z., y Dagli, G. (2020). Distance Education for Students with Special Needs in Primary Schools in the Period of COVID-19 Epidemic. Propósitos y Representaciones, 8 (3), 34-41. http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/587

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24), 83-101. https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/2747439/247824.pdf

Martínez Virto, L y Azcona Martínez, A. (2020). Escuela Post-Covid: la oportunidad de repensar la educación en clave inclusiva. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9 (3), 12-34. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12401

OMS. (2020). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline—-covid-19

Pacahuala, R., Medina, A., y Sánchez, J. (2021). Challenges of university health education before COVID-19. Education Medical, 22 (1), 14-30. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.09.007

Parrado González, A y León Jariego, J. C. (2020). COVID-19: factores asociados al malestar emocional y morbilidad psíquica en población española. Revista Española de Salud Pública. 94 (1), 1-16. https://medes.com/publication/151904

Ramos Huenteo, V., García Vásquez, H., Olea González, C., Lobos Peña, K., Sáez Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. CienciAmérica, 9 (2), 13-35. http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/325

Rujas Martínez, J y Feito Alonso, R. (2020) La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. Revista de Sociología de la Educación RASE, 14 (1), 4-13. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273

Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides, M., Jaime Vergara, C. A. y Rendón Cázales, V. J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. Revista Digital Universitaria, 21 (2), 2-25. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf

Soreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12 (5), 527-547. https://doi.org/10.1080/13540600600832247

Trujillo Sáez, F., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, M., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F. J. y Postigo Fuentes, A. Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. https://fernandotrujillo.es/panorama-de-la-educacion-en-espana-tras-la-pandemia-de-covid-19-la-opinion-de-la-comunidad-educativa/

Unesco. (2020). Interrupción educativa y respuesta al COVID-19. https://es.unesco.org/covid19/educationresponse

Valdés Cuervo, A. A. y Ochoa Alcántar, J. M. (2009). Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento. Instituto Tecnológico de Sonora.

Vargas Vergara, M. (2021). Debate sobre la utilización de las tecnologías en educación durante la pandemia. Revista digital de comunicación Aularia, 2 (1), 103-120. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586350

Viñuela Rodríguez, J. P. (2020). Pensamientos sociales desde la nueva realidad. AnthropiQa 2.0.

Vivanco Saraguro, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. CienciAmérica, 9 (2), 15-29. http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/307

Zhou, L., Li, F., Wu, S. y Zhou, M. (2020). 'School's out, but class' on', the largest online education in the world today: taking china's practical exploration during the COVID-19 Epidemic prevention and control as an example. Best Evidence of Chinese Education, 4 (2), 501-519. http://doi.org/10.2139/ssrn.3555520

Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). Covid-19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios. Cotec.

LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL CON EL ALUMNADO N.E.E

NARCISO ENCISO VELASCO
Estudiante de la Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En los últimos años ha habido un auge en la aparición de alumnado con necesidades educativas especiales (N.E.E), no se trata que antaño no existiera, sino más bien no se identificaban o no se tenían en consideración, Sacristan (1999) señala que la diversidad es aludida a las circunstancias de las personas, se trata de una situación que debiera ser normalizada, por lo tanto desde una perspectiva educativa se ha de trabajar esta realidad social, que se normalice esta situación de diversidad no quiere decir que las prácticas educativas se desarrollan, entorno a un único currículo ordinario, sino que se trata de ser conscientes que existe un alumnado con necesidades educativas más específicas y también deben ser atendidos y tomados en consideración en su proceso de aprendizaje, por ello surge la Educación Especial, para paliar las dificultades a las que se enfrenta este alumnado, Mep (2005, citado en Meléndez, 2020) afirma que la educación especial puede ser entendida, como una serie de apoyos y servicios que quedan a disposición del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, ya sea con requerimientos temporales o permanentes.

1.2. LA LEGISLACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA

La Educación Especial está amparada y respaldada por la ley para evitar el vulneramiento del derecho a la educación de las personas con necesidades educativas especiales, desde el año 1990 donde la administración educativa

a través de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E) realiza una reforma educativa en el que uno de sus pilares básicos es la diversidad, promoviendo una educación integral y de formación personalizada, las leyes educativas posteriores siguen manteniendo los principios establecidos en esta ley incluyendo la más actual, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se destaca el respeto a la diversidad y una educación inclusiva como uno de sus principios fundamentales cuyo fin es atender a todas las necesidades del alumnado, centrando especial atención tanto aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje, como los que tienen mayor capacidad, por ende se garantiza una educación inclusiva con una serie de medidas organizativas, metodológicas, de apoyos, recursos y las adaptaciones curriculares que se consideren pertinentes.

1.3. Los profesionales de la educación especial

Existen una serie de profesionales que realizan labores de intervención educativa específica con el alumnado N.E.E, desde psicopedagogos, educadores sociales, psicólogos, maestros….hasta profesionales de audición y lenguaje, todos y cada uno de estos expertos han de tener en cuenta una serie de planes y programas de estudios inclusivos para las necesidades del alumnado N.E.E tales como son las cognitivas, sociales, afectivas y creativas, Rodriguez (2017) señala que dicha intervención educativa ha de sustentarse en las siguientes premisas:

- La finalidad educativa debe ser la misma para todo el alumnado, basándose en cuatro pilares, aprender hacer, aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos.
- Los objetivos se han de basar en la adquisición de contenido, además del de tipo instrumental, cognitivo y afectivo.
- Los contenidos tienen que ser funcionales y significativos, pretenden ayudar al alumnado N.E.E a poder desenvolverse en la vida cotidiana, para posteriormente incorporarse en la sociedad y siempre que sea posible al mercado laboral.
- La eliminación de los estereotipos negativos desde los libros de texto, hasta las actitudes y expectativas docentes.

Los profesionales de la educación especial no solo deben de intervenir con esta serie de principios, sino que también han de poseer una serie de características y competencias, Pavon (2005) destaca que el maestro de la educación especial ha de poseer tres características:

- Una actitud reflexiva y de construcción pedagógica permanente.
- La capacidad para trabajar en un equipo multidisciplinar.
- La aceptación y valoración de la diversidad.

En cuanto a las competencias de los docentes en educación especial, Pavon (2005) señala las siguientes:

- **Asesoría:** Se ha de fortalecer el proceso de integración educativa con la institución mediante la orientación.
- **Atención:** El alumnado requerirá un apoyo directo de los diferentes profesionales de la institución educativa para un desarrollo integral en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Adaptación Curricular:** El profesional deberá de ser capaz de detectar aquellos aspectos curriculares que se deben adaptar a las necesidades del alumnado.
- **Promoción:** Generar estrategias y espacios de concienciación dirigidos a la población para el proceso de integración.
- **Capacitación:** Para garantizar la permanencia del alumnado N.E.E se ha de abogar por su integración, esto significa dotarlos de aquellos aspectos que se consideren pertinentes para su interacción con el medio natural y social.
- **Investigación:** Se trata del proceso de seguimiento y sistematización que permitan estrategias de mejora o innovación en el campo de la educación especial.
- **Concepción emocional:** Se trata de las actitudes de los profesionales de la educación especial, con expectativas del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado N.E.E.

1.4. Metodologías educativas con el alumnado N.E.E

Los profesionales de la educación especial emplean una serie de estrategias metodológicas educativas, para que el alumnado N.E.E adquieras las competencias necesarias para su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Marquez (2009), señala el taller como metodología en un aula de apoyo a la integración, a través de rincones de trabajo, esto supone:

- En un mismo tiempo y espacio el alumnado con N.E.E puede desarrollar actividades diferentes, que se pueden realizar de forma individual o colectiva.
- umenta la autonomía del alumnado con N.E.E en su proceso de aprendizaje.
- El alumnado está disfrutando de la actividad, a la misma vez que están aprendiendo.

Por otra parte, Hernández Ayuso (2020), destaca el Aprendizaje basados en Juegos (A.B.J) como estrategia metodológica para intervenir con el alumnado N.E.E, en su Programa sobre el Aprendizaje de Conceptos Matemáticos Básicos a través del Juego en Educación Especial, señala que el A.B.J, aprovecha la predisposición de los niños para jugar como una forma de trabajar los contenidos, competencias y objetivos planteados.

Otra de las metodologías que se tienen en cuenta en la educación especial según Macías Vera (2017), son las metodologías activas, en la que se destaca de forma individual el cuento, (ayudan al alumnado a comprender los diferentes valores) y de forma grupal señala el trabajo en equipo y cooperativo (al realizarse un intercambio de experiencias se promueve el respeto y honestidad para alcanzar objetivos comunes).

Por lo tanto, se puede apreciar que se puede emplear una amplia diversidad de metodologías educativas en la educación especial, el uso de unas u otras metodologías dependerá de los profesionales.

2. OBJETIVOS

- Conocer las metodologías educativas que emplean los profesionales de la educación especial en el alumnado N.E.E.
- Hay que destacar cuales son los beneficios de aprendizaje que se obtienen con las diferentes metodologías educativas con el alumnado N.E.E.

3. METODOLOGÍAS

3.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha llevado a cabo desde un enfoque metodológico cualitativo, como señala Sánchez (2019) este se basa en evidencias orientadas hacia la descripción profunda del fenómeno, cuyo fin en última instancia no es solo explicar sino también comprenderlo o como afirma Aguilera et Valmaseda (1987) es más fructífero el uso de un enfoque cualitativo cuando se aborda un objeto de estudio cuyo fin es la investigación de la realidad social y su comprensión, por ello se considera más apropiado utilizar una metodología cualitativa, para estudiar las metodologías de aprendizaje que se emplean en los contextos educativos de la educación especial.

3.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de datos de esta investigación, se elaboró dos entrevistas como instrumento, Ortíz (2015) define la entrevista como un modo de obtención de la información mediante una conversación que es provocada y orientada por el investigador, dirigida a sujetos seleccionados de forma no aleatoria, estructurada a partir de un esquema no estandarizado e interrogación flexible, cuya finalidad es la comprensión del objeto de estudio.

- **Entrevista:** La información fue recogida a través de dos entrevistas personales, estas se realizaron de manera virtual a diferentes profesionales de la educación especial que intervienen con alumnado N.E.E, por motivos de privacidad de datos, los

nombres de estas personas se mantienen en el anonimato, las entrevistas fueron articuladas alrededor de cuatro bloques, ***Bloque 1: La Educación Especial, Bloque 2: Los profesionales, Bloque 3: Metodologías, y Bloque 4: los beneficios Metodológicos*** *a cada uno de estos bloques le correspondía una serie de preguntas, cuya* extensión fue de siete preguntas en total, la vinculación de bloques de preguntas y las preguntas se puede apreciar en la Tabla 1.

TABLA 1: *Relación entre los bloques y preguntas de la entrevista*

Bloques	Preguntas Entrevista
Bloque 1: Educación Especial	Pregunta 1: ¿Qué entiendes por educación especial?
	Pregunta 2: ¿A qué perfil de alumnos con N.E.E atiendes como educador especial?
Bloque 2: Profesionales	Pregunta 3: ¿Qué competencias tiene un educador especial?
	Pregunta 4: ¿Cuáles son las características de un educador especial?
Bloque 3: Metodologías	Pregunta 5: ¿Cuáles son las metodologías educativas que utilizas en el desarrollo del aprendizaje del alumnado N.E.E.?
	Pregunta 6: ¿Por qué empleas esas metodologías educativas y no otras?
Bloque 4: Beneficios	Pregunta 7:¿Qué beneficios aportan esas metodologías?

Fuente: Elaboración Propia

3.3. Categorías

Para la organización y análisis posterior de los datos obtenidos en la entrevista, se estableció relación entre los objetivos de estudio, las categorías establecidas y las preguntas elaboradas tal y como se muestra en la Tabla 2.

TABLA 2: *Relación entre los objetivos, categorías y preguntas*

Objeto de Estudio	Categorías	Preguntas Entrevista
1. Conocer las metodologías educativas que emplean los profesionales de la educación especial en el alumnado N.E.E.	Educación especial	Pregunta 1: ¿Qué entiendes por educación especial?
		Pregunta 2: ¿A qué perfil de alumnos con N.E.E atiendes como educador especial?
	Profesionales Educación Especial	Pregunta 3: ¿Qué competencias tiene un educador especial?
		Pregunta 4: ¿Cuáles son las características de un educador especial?
	Metodologías Educación Especial	Pregunta 5: ¿Cuáles son las metodologías educativas que utilizas en el desarrollo del aprendizaje del alumnado N.E.E.?
		Pregunta 6: ¿Por qué empleas esas metodologías educativas y no otras?
2. Destacar cuales son los beneficios de aprendizaje que se obtienen con las diferentes metodologías educativas con el alumnado N.E.E.	Beneficios Metodológicos	Pregunta 7:¿Qué beneficios aportan esas metodologías?

Fuente: Elaboración Propia

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos de las diferentes entrevistas se han organizado por categorías, que a su vez responde a los objetivos que se pretendían dar respuesta, el objetivo ***1. Conocer las metodologías educativas que emplean los profesionales de la educación especial en el alumnado N.E.E.,*** se encuentran las siguientes categorías:

– Educación Especial:

> – Entrevistado 1: "Por educación especial entiendo que se realiza una serie de intervenciones de carácter específico a aquellas personas o alumnado con necesidades especiales."
>
> "Intervengo con alumnado con Síndrome de Down."
>
> – Entrevistado 2: "Entiendo por educación especial, toda aquella educación que se va a destinar u orientar a alumnado con necesidades educativas especiales."
>
> "El colectivo al que atiendo son las personas con trastornos del espectro autista."

Ambos profesionales entienden que están interviniendo con alumnado que requiere una intervención específica, se trata de educar al alumnado en función de las diferentes necesidades que estos demandan.

– Profesionales Educación Especial:

> – Entrevistado 1: "un educador especial debe poseer en primer lugar competencias emocionales, comunicativas y saber trabajar en equipo."
>
> "un educador, en educación especial se caracteriza por la empatía, ser paciente ante diversas situaciones y no solo es necesaria tener buena aptitud sino también la actitud."
>
> – Entrevistado 2: "como competencias, tenemos que saber trabajar en equipo, coordinarse con las familias, fomentar la empatía y desarrollar la autonomía y calidad de vida del alumnado especial."
>
> "algunas de nuestras características son saber ponerse en el lugar de la otra persona o ser una persona paciente"

Las competencias comunes que destacan estos profesionales son la empatía y el trabajo en equipo, pero hay otras como son las comunicativas, coordinación con las familias y el desarrollo de la autonomía del alumnado, por otra parte, como características, los profesionales coinciden en la necesidad de ser una persona paciente y nuevamente la importancia de la empatía, también se señala una buena aptitud y actitud.

– Metodologías Educación Especial:

> – Entrevistado 1: “de forma individual en atención temprana trabajo con cada uno diferentes aspectos, algunos necesitan lectoescritura y trabajo con fichas, con instrucciones verbales, otros necesitan desarrollar más habilidades comunicativas…de forma grupal trabajamos por talleres, talleres de habilidades sociales, comunicativas, T.I.C, s, a veces trabajamos con juegos de mesa para estimularlos cognitiva y sensorialmente”
>
> “se emplean estas metodologías porque son las que conozco y son más efectivas, a veces este trabajo es un poco de ensayo y error, ves que unas metodologías no funcionan y otras si, también preguntas a los compañeros y te dicen las que mejor les funcionan a ellos con cada persona o grupo.”
>
> – Entrevistado 2: “las metodologías que empleamos con nuestro colectivo son la TEACH, sistema de pictogramas, talleres y ABJ”
>
> “estas metodologías permiten que aprendan de una forma más dinámica, por lo que las actividades no les resultan tan pesadas, ese aprendizaje no va a ser tan teórico, además todas estas metodologías las adaptamos con pictogramas, van secuenciadas y con las instrucciones pertinentes.”

Las metodologías que emplean los profesionales de la educación especial tanto con el colectivo de Síndrome de Down, como con T.E.A, son los talleres y el ABJ, los profesionales han coincidido en el uso de estas metodologías al margen del colectivo con el que intervienen, aunque señalan que dentro de estas, se realizaban una serie de adaptaciones, no obstante de forma colectivizada se realizaban otras muchas como son las fichas en el caso del Síndrome de Down y la metodología TEACH, y sistema de pictogramas, estos educadores además consideraban efectivas las correspondientes metodologías empleadas, permitían el aprendizaje desde un contexto lúdico y por la propia experiencia son con las que mejores resultados han obtenido.

En el objetivo, 2. Destacar cuales son los beneficios de aprendizaje que se obtienen con las diferentes metodologías educativas con el alumnado N.E.E, se encuentra la siguiente categoría:

– Beneficios Metodológicos:

> – Entrevistado 1: “los beneficios son muy diversos al igual que las metodologías, mediante los talleres depende de la persona conseguimos desde la adquisición de habilidades sociales hasta la autonomía personal más plena posible, con los juegos de mesa o de ordenador conseguimos

estimulación cognitiva y sensorial y las fichas mejorar su lectoescritura y en algunos casos mejorar su motricidad fina.”

– Entrevistado 2: “Estas metodologías les “facilita al alumnado TEA conseguir los aprendizajes que nos habíamos planteado, además nos permiten poder adaptarlas, en el ABJ van a aprender jugando, además les permiten desarrollar la parte del juego, la metodología de talleres los ayudan a nivel de psicomotricidad y cognitivo, también interactúan con personas por lo que desarrollan habilidades sociales, con la metodología TEACH al igual que el empleo de los pictogramas se consigue fomentar el desarrollo de actividades a través de la seriación y la organización.”

En las metodologías empleadas en la diversidad del alumnado N.E.E, se obtienen beneficios semejantes con las mismas metodologías y similares con aquellas metodologías que son diferentes.

En cuanto a los beneficios de las mismas metodologías empleadas:

– **Talleres:** Adquisición de habilidades sociales y de autonomía, desarrollo psicomotriz y cognitivo.

– **ABJ:** Estimulación cognitiva, sensorial, adquisición de normas y reglas.

En cuanto a los beneficios de las diferentes metodologías utilizadas:

– **TEACCH:** Aprender a secuenciar y organizar las diferentes actividades.

– **Pictogramas:** Mejorar la intención comunicativa y del lenguaje.

– **Fichas:** Desarrollo de la lectoescritura y motricidad fina.

5. DISCUSIÓN

Para llevar analizar los datos recogidos y hacer una previa discusión con los diferentes autores, se ha dividido las categorías para poder identificarlas de forma más clara, así como las ideas que se pretenden destacar.

5.1. La educación especial

Los profesionales que trabajan con el alumnado N.E.E, definen la educación especial como una intervención educativa específica dirigido a

niños y niñas con diferentes necesidades y demandas, tal y como señalaba Mep (2005, citado en Meléndez, 2020) la educación especial es entendida como el conjunto de de servicios y apoyos que se ofrecen al alumnado N.E.E, por lo tanto toda aquella educación que requiera de recursos personales y materiales específicos, va a adquirir la condición de educación especial y por lo tanto la figura del educador especial, esto implica tener en cuenta la existencia de este alumnado y la de normalizar la situación, no excluirla sino abordarla, tal y como afirmaba Sacristan (1999) estas situaciones deben ser normalizadas y desde una perspectiva educativa, se tiene que intervenir en esta realidad social.

5.2. Los Profesionales en Educación Especial

Los profesionales de la educación especial estuvieron de acuerdo en destacar como competencias el trabajo en equipo y la empatía, pero señalaron otras como son las comunicativas, coordinación con las familias y el desarrollo de la autonomía del alumnado, si comparamos estas competencias con aquellas que mencionaba Pavon (2005), se podría entender la *empatía* como la *concepción emocional*, la *coordinación con las familias* y *el desarrollo de la autonomía del alumnado*, como la *atención.*

En cuanto a las características ambos profesionales hacían mención especial a que se debe de ser una persona paciente y se ensalzaba la figura del educador especial como empatizador, asimismo también se señalaba tener actitud y aptitud en el desempeño de sus funciones, si nuevamente se compara con aquellas características que destacaba Pavon (2005), se puede entender la *paciencia*, como *la aceptación y valoración de la diversidad,* la *actitud y aptitud,* como *la actitud reflexiva y de construcción pedagógica permanente,* los profesionales destacan saber *trabajar en equipo* como una competencia pero también se podría apreciar como característica, se trata de la *capacidad para trabajar en un equipo multidisciplinar.*

Por lo tanto, estas características y competencias son consideradas como aquellas capacidades y habilidades que ha de poseer un educador especial en el desempeño de sus funciones, no han de ser percibidas características y competencias ajenas las unas de las otras, sino más bien como

los criterios que rigen cómo debe ser un buen profesional de la educación especial.

5.3. Las Metodologías de la Educación especial

Las metodologías empleadas por los profesionales de la educación especial cuyos usuarios son alumnado con T.E.A y Síndrome de Down, son los talleres y el ABJ, por otra parte, en el T.E.A se señala la metodología TEACCH y el uso de pictogramas y en el colectivo de Síndrome de Down el empleo de fichas. Estas metodologías son señaladas como las más idóneas según varios autores:

- **ABJ:** se trata de una estrategia metodológica para intervenir con alumnado N.E.E, en la educación especial, el ABJ se aprovecha en la predisposición del alumnado para jugar, mientras se trabajan contenidos, competencias y objetivos planteados (Hernández Ayuso, 2020).
- **Talleres:** en los talleres se fomenta la autonomía del alumnado de educación especial en el proceso de aprendizaje, mientras están aprendiendo, se trata de desarrollar diferentes actividades en un mismo espacio y tiempo, realizadas de manera individual o colectiva, se pueden llevar a cabo mediante rincones de trabajo (Marquez, 2009).

El trabajo colaborativo se puede encontrar de manera intrínseca en los talleres, se trata de aprender mediante el intercambio de experiencias, promoviendo el respeto y la honestidad para conseguir alcanzar unos objetivos comunes (Macías Vera, 2017).

- **TEACCH:** se caracteriza por ser una metodología que aborda la enseñanza de manera estructurada adaptándose al tiempo y espacio del alumnado T.E.A, así como las conductas y competencias con las que se pretende intervenir desde la capacidad de la memoria visual del colectivo (Pérez García et Rodríguez González, 2020).
- **Pictogramas:** el empleo de esta metodología se utiliza como una herramienta para conseguir establecer un mensaje

significativo con el alumnado T.E.A, ya que este colectivo posee una serie de problemas, deficiencias y alteraciones en su comunicación y lenguaje (Cáceres Acosta, 2017).

- **Fichas:** estas son utilizadas como apoyo individual para el alumnado de Síndrome de Down, favorece su trabajo autónomo si son duplicadas y llevadas a clase (Rodríguez, 2007)

Por lo tanto, se puede apreciar que estas son algunas de las metodologías más comunes utilizadas en la educación especial, por la efectividad que tienen con el alumnado N.E.E y más concretamente con cada uno de los colectivos.

5.4. Los Beneficios Metodológicos

Se obtienen diversos beneficios interviniendo con el alumnado N.E.E mediante el uso de las diversas metodologías, si observamos detenidamente los resultados obtenidos en el empleo de estas, se podría interpretar que dichas metodologías son seleccionadas por adelantado, ya que se consideran las más idóneas para alcanzar los objetivos planteados, es decir se selecciona una metodología u otra sabiendo que se pueden conseguir una serie de beneficios, estos se pueden vaticinar ya que los profesionales de la educación especial conocen las metodologías utilizadas.

- **Talleres:** Adquisición de habilidades sociales y de autonomía, desarrollo psicomotriz y cognitivo, Amaya Vega (2020) señala que a través de las actividades realizadas por medio de los talleres, se consigue que el alumnado tenga mayor seguridad y confianza en sí mismos, entender y aceptar las conductas de sus compañeros reforzando el compañerismo y desarrollar habilidades sociales y psicomotoras.

- **ABJ:** Estimulación cognitiva, sensorial, adquisición de normas y reglas, Bernal Beltrán et Otálora Ramírez (2021), destaca como beneficios del ABJ el desarrollo de habilidades socioemocionales, cognitivos y la capacidad de autorregulación, Uña Moreno (2020) señala que el ABJ mejora la adquisición

de valores cívicos y el respeto por las normas y reglas, que tienen un carácter correctivo.

– **TEACCH:** Aprender a secuenciar y organizar las diferentes actividades, Almachi Aucaquizhpi (2017), señala que esta metodología enfocada al autismo, tiene como beneficios, favorecer la formación académica, desarrollo de la autonomía y estructurar el contexto del colectivo, de tal forma que haya una organización física y temporal, además de la adquisición de un sistema de trabajo.

- **Pictogramas:** Mejorar la intención comunicativa y del lenguaje, Casa Iza y Quishpe Ñacata (2016) destacan como principal beneficio, la mejora la verbalización y desarrollo de la comunicación.

- **Fichas:** Desarrollo de la lectoescritura y motricidad fina, Sánchez Rivas et Sánchez Rodríguez (2017), señala que el empleo de fichas es para un uso individualizado, cuyo beneficio es la adquisición de un contenido y competencias más específicas, su uso actualmente está casi obsoleto.

6. CONCLUSIONES

En cuanto al primer objetivo ***1. Conocer las metodologías educativas que emplean los profesionales de la educación especial en el alumnado N.E.E,*** en primera instancia cabe destacar la percepción de la educación especial que tienen los educadores especiales y si tienen claro sus competencias, dichos profesionales, están de acuerdo en que la educación dirigida al alumnado N.E.E es un tipo de intervención que requiere paliar diferentes necesidades específicas, entre sus diversas competencias se encuentra trabajar en equipo, poseer empatía hacía el alumnado y promover su autonomía. Las metodologías más predominantes que emplean estos profesionales en la educación especial son el aprendizaje basado en juegos, los talleres, fichas, pictogramas y TEACCH (específicamente con autismo) el empleo de unas metodologías u otras va a depender de las características y necesidades educativas del alumnado.

El segundo objetivo 2. Destacar cuales son los beneficios de aprendizaje que se obtienen con las diferentes metodologías educativas con el alumnado N.E.E, de cada una de ellas se señala lo siguiente.

- **Talleres:** Adquisición de habilidades sociales y de autonomía, desarrollo psicomotriz y cognitivo.
- **ABJ:** Estimulación cognitiva, sensorial, adquisición de normas y reglas.
- **TEACCH:** Aprender a secuenciar y organizar las diferentes actividades.
- **Pictogramas:** Mejorar la intención comunicativa y del lenguaje.
- **Fichas:** Desarrollo de la lectoescritura y motricidad fina.

Se puede llegar a la conclusión que estas metodologías son seleccionadas de forma rigurosa antes de su intervención, una vez se conozcan las diferentes características y necesidades educativas del alumnado y de los efectos que estas metodologías tienen en ellos se lleva a cabo su implementación.

7. REFERENCIAS

Aguilera, J., Álvarez, K., Babio, M., Blanco, R., Blanco, M., Echeita, G., Galan, M., Junoy, M., Gómez, J., González, M., Gutiérrez, J., M., H., Martín, E., Rodríguez, M., Rey, M., Ruíz, M., y Valmaseda, M. (1987). Investigación cualitativa: características, métodos y problemática: su repercusión sobre la investigación en educación especial.

Almachi Aucaquizhpi, M. (2017). Influencia del método TEACCH en la enseñanza a estudiantes con trastorno del espectro autista TEA en la unidad educativa Anne Sullivan. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.

Amaya Vega, J. E. (2020). Aplicación de talleres lúdicos: ventajas y beneficios en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes de Educación Básica Regular. Universidad César Vallejo.

Bernal Beltrán, A., Contreras León, D. y Otálora Ramírez, L. (2021). El ABJ como Estrategia pedagógica para fortalecer el nivel académico en el área de inglés del grado transición del colegio Nikola Tesla de la ciudad de Villavicencio. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Cáceres Acosta, O. (2017). El uso del pictograma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con autismo. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Casa Iza, J. y Quishpe Ñacata, S. (2016). Pictogramas como recurso para el desarrollo del lenguaje verbal. Universidad Técnica de Cotopaxi

España, G. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado nº 238, de 4 de octubre, 28927-28942.

España, G. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación Boletín Oficial del Estado nº 340, de 30 de diciembre, 122868- 122953.

Escher Pavon, A. M. (2005). Conceptualización de los fundamentos y el perfil profesional de la carrera de educación especial. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Hernández Ayuso, M. (2020). Programa sobre el aprendizaje de conceptos matemáticos básicos a través del juego en educación especial. Universidad de Valladolid.

Macías Vera, J. (2017). Metodologías Activas aplicadas por los docentes para alumnos con Necesidades Educativas Especiales, asociadas a Discapacidad Intelectual. Unidad Educativa Calm.

Marquez, M. (2009). El Taller: Metodología dentro de un aula de apoyo. Revista Digital Innovación y Experiencias, (18), 1-9.

Meléndez, L. (2020). Tendencias formativas en educación especial en Iberoamérica. Revista Colombiana de Educación, (79), 325-346.

Ortiz, G. (2015). La entrevista cualitativa. Técnicas de Investigación Cuantitativas y Cualitativas.

Pérez García, C., Perez Garcia, T. y Rodríguez González, M. (2020). Estrategias Educativas para el profesorado de alumnado con TEA a través de la metodología TEACCH. Universidad de La Laguna.

Rodríguez, E. R. (2007). Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down: sugerencias prácticas. Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down, (92), 2-13.

Rodríguez, M. P. (2017). Educación Inclusiva,¿Es posible desde la Educación Especial?. Revista de Educación Inclusiva, 9(2).

Sacristan, G. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Aula de innovación educativa, 81, 67-72.

Sánchez Rivas, E., Ruiz Palmero, J y Sánchez Rodríguez, J. (2017). Videojuegos frente a fichas impresas en la intervención didáctica con alumnado con necesidades educativas especiales. Educar, 53(1), 29-48.

Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. Revista digital de investigación en docencia universitaria, 13(1), 102-122.

Uña Moreno, J. (2020). Propuesta de innovación educativa: cómo aplicar el aprendizaje basado en el juego en la asignatura Historia de la Filosofía. Universidad de Valladolid.

SEGUNDA PARTE

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON POBLACIONES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

SECCIÓN I

INFANCIA Y JUVENTUD TUTELADA Y EXTUTELADA

DESMITIFICANDO EL SISTEMA DE PROTECCIÓN A TRAVÉS DE TWITTER: LA REALIDAD DE LA JUVENTUD TUTELADA Y EXTUTELADA

VERÓNICA SEVILLANO-MONJE
Universidad de Sevilla (US)

1. INTRODUCCIÓN

La juventud tutelada la forman "todos aquellos chicos y chicas que han tenido que ser separados de su núcleo familiar como medida de protección para protegerlos de una situación de alto riesgo social" (Zamora Jerez y Ferrer Cervero, 2013, p. 2) y que, por tanto, se encuentran dentro del Sistema de Protección. En este término también se incluyen a los menores que se encuentran en el Sistema de Protección por ser migrantes no acompañados. Así, los jóvenes "que han estado tutelados por la administración hasta cumplir los 18 dieciocho años" (Marzo Arpón y Galán Sanz, 2020, p. 178) se les conoce como jóvenes extutelados.

Las problemáticas emocionales y conductuales que presentan los menores y jóvenes tutelados se explica, según González-García et al. (2017), por las situaciones de maltrato al que se han visto expuestos y las situaciones familiares que han vivido pues, habitualmente, los progenitores suelen presentar conductas delictivas, violencia de género o consumo de tóxicos, entre otros problemas. En esta línea, Gadaílle et al. (2018) encontraron que los roles paternos y maternos de la muestra que estudiaron eran prácticamente inexistentes, siendo frecuente la violencia doméstica, el abuso marital, la separación de los padres, la agresión, el abandono, el abuso, la negligencia, la depresión y la adicción de los progenitores. Otro estudio llevado a cabo por Tavares-Rodrigues et al. (2019) mostraron que el nivel de los problemas familiares era muy alto entre los jóvenes en acogimiento residencial siendo los motivos más importantes de ingreso el abandono, los abusos sexuales, la violencia de

género y los antecedentes de salud mental de los padres. En el caso de los jóvenes que migran solos, el ingreso se debe a un proyecto migratorio para buscar trabajo y oportunidades en el país de destino, siendo menos frecuente las experiencias de abuso y abandono en comparación con otros jóvenes tutelados (Gullo et al., 2021).

Por tanto, las situaciones familiares provocan que los menores y jóvenes sean víctimas de sus propias familias (Gradaílle et al., 2018) y el ingreso en el acogimiento residencial o familiar pretende aportarles protección de manera integral a todas sus necesidades. No obstante, numerosas investigaciones han evidenciado que estos menores han estado expuestos en mayor medida a situaciones de victimización antes y durante la tutela tanto en los centros educativos como en el propio centro de protección. Indias et al. (2019) hallaron que cerca del 87% de los adolescentes en atención residencial informaron haber sufrido al menos un evento de victimización. Concretamente, más del 75% de los adolescentes en acogimiento residencial habían sufrido victimización por parte de compañeros y hermanos, más del 65% habían sufrido maltrato infantil, más del 50% habían sido testigos de violencia familiar y más del 40% habían sufrido victimización sexual. En otro estudio, Fernández-Artamendi et al. (2020) encontraron que los adolescentes habían sufrido una media de 12 experiencias de victimización en un promedio de 4 áreas y que el 36.1% había sufrido altos niveles de polivictimización, es decir, más de 20 formas de victimización. Además, las niñas se encuentran en una situación más vulnerable, especialmente en victimización sexual (Fernández-Artamendi et al., 2020; Indias et al., 2019; Segura et al., 2017). Los menores tutelados también son más propensos a participar en el acoso o bullying como víctimas o agresores (Yubero et al., 2019). En el caso de los menores en centros terapéuticos, Kor et al. (2019) encontraron victimización entre pares, provocando inseguridad al sentirse angustiados, vigilantes y amenazados por el comportamiento de los propios compañeros. En cuanto a los menores migrantes, estos parecen ser aún más propensos a ser atacados por sus compañeros y ser sexualmente abusados por adultos desconocidos (Indias et al., 2019).

A pesar de todo esto, la vulnerabilidad o riesgo de exclusión de este colectivo aumenta al cumplir la mayoría de edad pues el Sistema de

Protección en España se extingue a los 18 años. Esto significa que el ahora mayor de edad pasa a ejercer por sí mismo los derechos que anteriormente estaban encomendados al Sistema de Protección y tiene que enfrentar los desafíos de la transición a la vida adulta solo al contar con poco o ningún apoyo familiar (Sulimani-Aidan, 2018). En el caso de los jóvenes que provienen del acogimiento residencial, estos cuentan con mayor desventaja, pues este es el último recurso cuando las demás alternativas han fracasado (López et al., 2013). Por tanto, estos jóvenes, tienen que hacer frente al proceso de desarrollo madurativo psicológico y social acorde a esta etapa de vida fuera del Sistema de Protección rodeado de adversidades en las que se incluyen, como expresa Jones (2014), los traumas en las familias de origen, la vuelta a casa y las experiencias en los centros de protección. Esta etapa es especialmente difícil para aquellos jóvenes que no tienen un plan establecido para reintegrarse en su familia de origen o un plan para formar su propia vida autónoma, pues tienen que hacer una transición arriesgada y el proceso es crítico (Gradaílle et al., 2018). Además, a menudo la transición a la vida adulta se cruza con una transición educativa clave (Brady y Gilligan, 2020). Por este motivo, los jóvenes extutelados están entre los grupos más excluidos de los jóvenes de la sociedad y el proceso de transición a la vida adulta es más acelerado y comprimido que del resto de la juventud de la misma franja de edad (Stein, 2006). A esta realidad se suma que, con mucha frecuencia, los jóvenes extutelados se encuentran sin un lugar en el que vivir, sin empleo, sin formación suficiente para conseguirlo, sin dinero ni familia que pueda acogerlos (Santana Vega et al., 2018). El estudio desarrollado por Campos et al. (2020) pone de manifiesto la dificultad que supone para estos jóvenes emanciparse a los 18 años en España, pues solo el 24.4% habían sido capaces de dar el paso de vivir de manera independiente mientras que el 30% recurre a la familia de origen y un porcentaje similar reside en recursos sociales.

En el caso de los menores extranjeros, la transición a la vida adulta está acompañada por la exclusión social que les caracteriza por ser jóvenes, extutelados y extranjeros (Ruiz Mosquera et al., 2019). Asimismo, la salida del sistema les provoca sentimientos de inseguridad, soledad y falta de apoyo, pues se sienten desprotegidos (Martínez Salvador et al.,

2021). En este sentido, Del Valle y Bravo (2013) explican que los jóvenes extutelados tienen que enfrentarse a situaciones en las que se sienten indefensos y, en muchas ocasiones, por falta de alternativas, tienen que volver a sus hogares o salir adelante sin la ayuda de los servicios que los han estado protegiendo. Esta información también la aportan Santana Vega et al. (2016) al señalar que los jóvenes se sienten desprotegidos y frecuentemente se ven abocados a volver a sus entornos problemáticos, aunque sepan que no son apropiados para ellos. Además, estos autores añaden que para estos jóvenes emanciparse es aún más difícil al no contar con sistemas de apoyo y no tener modelos adecuados de referentes personales.

Tal y como se ha expuesto, los menores tutelados por la Administración son siempre víctimas de sus circunstancias. Sin embargo, frecuentemente están etiquetados, criminalizados y estigmatizados por la sociedad (Gradaílle et al., 2018; Verstraete et al., 2018) como consecuencia de la falta de información y conocimiento que esta tiene sobre el Sistema de Protección confundiendo centros de internamiento (para menores infractores) y residencias de protección (Martín, 2015).

2. OBJETIVOS

Ante la realidad expuesta en el apartado anterior, en el marco del Título Propio "Intervención Psicosocial y Socioeducativa en Centros de Protección de Menores" se ha llevado a cabo una iniciativa docente innovadora con el alumnado. El objetivo principal de esta iniciativa fue sensibilizar y concienciar a la sociedad sobre la realidad del Sistema de Protección y de los menores y jóvenes tutelados y extutelados por la Administración. Este objetivo se desglosaba en los siguientes objetivos específicos:

- Visibilizar al colectivo de menores y jóvenes tutelados y extutelados y la realidad que viven.
- Divulgar información que ponga en valor el trabajo que se realiza en el Sistema de Protección con los menores y jóvenes tutelados y extutelados por la Administración.

– Responsabilizar a la sociedad y a la Administración de la importancia de proporcionar mejores respuestas de prevención e intervención con este colectivo.

3. METODOLOGÍA

La experiencia de innovación docente se llevó a cabo en la asignatura "Menores en el sistema de protección de menores" del Título Propio "Intervención Psicosocial y Socioeducativa en Centros de Protección de Menores" de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla en el curso 2021/2022. En esta iniciativa participaron los 24 estudiantes matriculados en el título, de los cuales el 70,83% (N = 17) eran mujeres y el 29,17% (N = 7) eran hombres en edades comprendidas entre los 19 y los 45 años. En concreto, el 66,67% (N = 16) de los estudiantes se encontraban trabajando en centros de protección de menores en el momento de la puesta en marcha de la experiencia, una de las estudiantes era joven extutelada y otro de los estudiantes era padre de acogida. Por tanto, la mayor parte del alumnado conocía el Sistema de Protección y el colectivo al que atiende de primera mano. Teniendo esto en cuenta, se partió de las opiniones y experiencias previas del alumnado.

En primer lugar, se analizaron los prejuicios y estigmas que sufren los menores y jóvenes del Sistema de Protección en diferentes contextos a través de cuatro casos expuestos por la profesora:

1. Una menor tutelada es juzgada por sus compañeros y profesores al iniciar el instituto debido a que creen que el único motivo para estar en un centro de protección es haber cometido un delito.
2. Un joven extutelado explica que su ingreso en un centro de protección fue más tardío debido a las ideas erróneas que él y sus asistentes sociales tenían sobre los centros de protección.
3. Los menores de un colegio le preguntan a un educador de centro de protección que imparte una charla de concienciación si los menores que están acogidos en un residencial duermen en el suelo.
4. Vídeo creado por el Espacio del Inmigrante de las 5 mentiras sobre los MENAS (Menores Extranjeros No Acompañados).

Tras reflexionar sobre cada uno de los casos, el alumnado expresó la veracidad de estos prejuicios, si los compartían ellos y ellas y conocidos o familiares antes de entrar en contacto con este colectivo ya fuera a través de la formación o del trabajo, etc. En el caso de aquellos y aquellas que trabajaban en un centro de protección, también tuvieron la oportunidad de expresar las experiencias que vivían en su día a día en sus puestos de trabajo, así como ejemplos de casos similares. Posteriormente, se abordaron las necesidades y dificultades de los menores y jóvenes tutelados y extutelados, por un lado, a través de los informes y guías que publica la Administración a nivel estatal y regional y, por otro lado, a través de la información que aportan las investigaciones nacionales e internacionales.

Estas dos actividades llevadas a cabo en el aula contribuyeron a que el alumnado llegara a la conclusión de que existe por parte de la sociedad un gran desconocimiento sobre el Sistema de Protección y los menores y jóvenes que se atiende. Por tanto, se puso de manifiesto la importancia de dar a conocer a la sociedad la realidad de la juventud tutelada y extutelada, el trabajo que se desarrolla con este colectivo y el desarrollo de respuestas preventivas y de intervención para mejorar su situación.

Por este motivo, se planteó por parte de la profesora la iniciativa de difundir mensajes positivos a la sociedad a través de una red social con la participación activa del alumnado. Tras la aceptación del reto por parte de ellos y ellas, se organizó la clase en grupos de trabajos de 6 personas con el objetivo de que se prepararan en el aula al menos dos publicaciones de diversa índole que se subirían a la red social elegida de manera semanal. El alumnado no recibió ninguna indicación sobre cómo crear o buscar material para publicar, por lo que contaba con plena libertad para desarrollar las publicaciones que consideraran convenientes. Una vez que se elaboraron las publicaciones, el alumnado las expuso en clase y se eligió el orden de difusión de las mismas. Se eligieron las redes sociales como medio de difusión y publicidad porque estas se han impuesto como herramientas de difusión masiva con un alto alcance e impacto en la sociedad. Concretamente, se seleccionó Twitter por ser la red social con mayor capacidad de impacto. La cuenta creada para tal efecto tenía como nombre @Demontarmitos y tanto el alumnado como el

profesorado se comprometió a darle difusión a las publicaciones en sus cuentas de redes sociales personales para alcanzar así mayores cotas de impacto entre los conocidos, amigos y familiares usando el hashtag #desmontandomitosdelSPM. Asimismo, se le dio la posibilidad al alumnado que siguieran generando publicaciones a lo largo del título aunque se hubiera finalizado la asignatura que ponía en marcha la experiencia.

Una vez finalizada la misma, se evaluó la satisfacción del alumnado y el impacto que había generado en las redes sociales. La satisfacción del alumnado se midió a través de un cuestionario creado *ad hoc* en el que se les preguntaba sobre las actividades y dinámicas que más y que menos le habían gustado durante el desarrollo de la docencia. El impacto en las redes sociales se analizó a través de las visualizaciones e interacciones de las publicaciones en Twitter y las reacciones que estas publicaciones habían generado en otras redes sociales.

4. RESULTADOS

Como resultado de la experiencia de innovación docente planteada se generaron diversas publicaciones creadas por el alumnado. La presentación de estas publicaciones se organiza en infografías, vídeos, guías e informes y noticias periodísticas y de radio. Un último punto trata sobre la satisfacción del alumnado y el impacto de las publicaciones en las redes sociales.

4.1. Infografías

En total se prepararon dos infografías (Figura 1 y 2) por dos grupos de trabajo diferentes. Cuando expusieron las infografías explicaron que frecuentemente se cree que los menores y jóvenes que se encuentran en centros de protección se debe a que estos han cometido algún delito grave o delito menor con violencia o intimidación. Por tanto, los menores y jóvenes tutelados y extutelados son erróneamente etiquetados como personas conflictivas, violentas o delincuentes. Debido a esto, el alumnado consideraba fundamental hacer entender a la sociedad que el colectivo de menores y jóvenes tutelados y extutelados son víctimas de las situaciones que han vivido durante su infancia y que vivir en un

centro es una medida de protección para atender sus necesidades básicas de manera integral. Por el contrario, los menores y jóvenes ingresados en centros de internamiento son aquellos que han cometido un delito y que, por tanto, están un centro de menores por medida judicial.

En concreto, en la Figura 1 el alumnado muestra afirmaciones verdaderas y falsas sobre el Sistema de Protección de Menores y explica qué es estar en situación de desamparo.

FIGURA 1. *Infografía "Verdadero y Falso sobre el Sistema de Protección"*

DESMONTANDO MITOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES
VERDADERO
FALSO
CENTRO DE PROTECCIÓN DE MENORES SON REFORMATORIOS
ES EL HOGAR DE LXS NIÑXS QUE SE ENCUENTRAN EN DESAMPARO
LOS MENORES SON DELICUENTES
SON VICTIMAS DE SITUACIONES DE DESAMPARO
¿Y QUÉ ES LA SITUACIÓN DE DESAMPARO?
Situación en la que se vulnera los derechos de lxs niñxs y no se cubren sus necesidades morales y materiales.

Fuente: elaboración del alumnado

En la Figura 2 se explica con mayor detalle qué es un centro (de internamiento) de menores y qué es un centro de protección y el motivo por el que se ingresa en los distintos centros.

FIGURA 2. Infografía "Diferencias entre centros (de internamiento) de menores y un centro de protección



Fuente: elaboración del alumnado

4.2. Vídeos

Otros dos grupos de trabajo buscaron a través de Internet vídeos en los que intervenían distintos agentes que forman parte del Sistema de Protección de Menores.

En el vídeo que se muestra en la Figura 3 intervienen familias de acogida, familias de adopción y profesionales del ámbito educativo y de centros de protección. En él se muestran las necesidades y dificultades que tienen los menores que están acogidos mediante esta medida de protección, así como las características que los definen. Con este vídeo el

alumnado pretendía mostrar de manera más cercana la realidad de los menores y jóvenes del Sistema de Protección con el objetivo de que la sociedad fuera más consciente de ella.

FIGURA 3*. Vídeo "Atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar-residencial y adopción"*



Fuente: Observatorio de la Infancia (2015)

En el segundo vídeo (Figura 4) se muestra la historia de una adolescente y sus padres de acogida. En él la chica explica cómo se sentía cuando tuvo que ser retirada de su familia de origen y cómo le ha ayudado la medida de protección de acogimiento familiar. El alumnado pretendía con este vídeo mostrar a la sociedad la importancia de los apoyos y del calor que puede aportar una familia en la vida de los jóvenes acogidos cuando estos se han encontrado en una situación de desprotección en la familia de origen.

FIGURA 4. *Vídeo "Padres de acogida #enprofundidad"*



Fuente: Noticias CMM (1 de marzo de 2021)

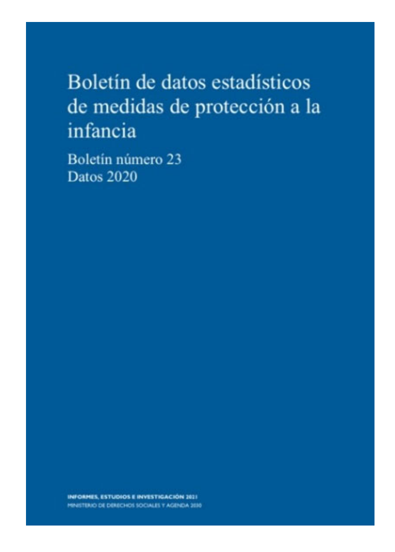
Uno de los grupos de trabajo propuso realizar un vídeo en la Universidad donde se imparte el título en el que se le preguntara a los estudiantes de distintos grados universitarios qué sabían sobre el Sistema de Protección de Menores, especialmente a los estudiantes del Grado de Trabajo Social y del Grado de Educación Social. El objetivo de grabar este vídeo era indagar sobre el desconocimiento o posibles prejuicios que pudieran tener los estudiantes universitarios que en un futuro pueden dedicarse a este ámbito. Sin embargo, este vídeo no pudo grabarse debido a que algunos estudiantes del grupo que propuso esta publicación cayeron enfermos por Covid-19.

4.3. Guías e informes

La Administración publica anualmente un informe sobre las medidas de protección a nivel estatal. A nivel regional también se publican estos informes, además de guías de buenas prácticas. La sociedad suele ser desconocedora de la existencia de estos a pesar de que la información que contienen es bastante importante y valiosa a la hora de intervenir con los menores y jóvenes tutelados y extutelados. Por este motivo, varios grupos presentaron como publicaciones el Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia (Figura 5) y la Guía

Entiéndeme, enséñame (Figura 6). Esta última guía es de gran utilidad para familias de acogida, familias de adopción y profesionales del sistema educativo, pues en ella se explica cuáles son las principales características de estos menores y sus principales necesidades y dificultades.

***FIGURA 5**. Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*



Fuente: Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021)

***FIGURA 6**. Guía "Entiéndeme, enséñame".*



Fuente: Observatorio de la Infancia y Adolescencia de Andalucía (2014)

4.4. NOTICIAS PERIODÍSTICAS Y DE RADIO

Finalmente, varios grupos de trabajo se centraron en las noticias periodísticas que tienen un matiz positivo. Frecuentemente los canales de televisión exponen a la población de manera reiterada a una imagen sesgada sobre la población de menores tutelados y extutelados y, en mayor medida, sobre los menores migrantes no acompañados. Esto puede explicar la desinformación que tiene la sociedad sobre el Sistema de Protección. Por tanto, el alumnado pretendía con estas publicaciones mostrar a la sociedad noticias que normalmente tienen menos alcance y que presentan diferentes realidades, mostrando una perspectiva distinta de la que suele ser habitual.

En primer lugar, el alumnado eligió una noticia sobre una mujer que acogió en su casa a jóvenes extranjeros extutelados que, sin su ayuda, hubieran acabado en la calle por no haber recibido ningún tipo de recurso por parte de la Administración (Gimeno Guardiola, 5 de diciembre de 2021). En esta noticia se hace patente la necesidad de apoyos que tiene este colectivo cuando la medida de protección finaliza al cumplir los 18 años y la carencia de recursos de vivienda con los que cuenta la Administración para dar respuesta a la cantidad de menores que cumplen la mayoría de edad en centros de protección.

En segundo lugar, también se elaboró una publicación con la noticia de que el gobierno aprobaba la modificación del Reglamento de Extranjería (Corporación de Radio y Televisión Española, 19 de octubre de 2021). Esta reforma ha supuesto la reducción de las barreras que los menores y jóvenes extranjeros se encontraban en la obtención de sus permisos de residencia y de trabajo, lo que ha beneficiado sin duda a numerosos jóvenes procedentes del Sistema de Protección y en grave riesgo de exclusión social como son los jóvenes extutelados inmigrantes.

En tercer lugar, el alumnado eligió una noticia de un joven extranjero extutelado que rompe todos los esquemas preconcebidos de la sociedad sobre este colectivo (Hernández Velazco, 20 de abril de 2019). Se trata de Ousman, un joven que llegó a las costas españolas siendo menor de edad y que en la actualidad cuenta con dos carreras universitarias y una ONG. Con esta noticia el alumnado pretendía mostrar una realidad

completamente distinta de la que suele ser popular sobre los menores extranjeros.

Finalmente, se publicó una noticia que trataba sobre la importancia de los apoyos en la transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados una vez que cumplen la mayoría de edad (Jóvenes extutelados reclaman una familia para sentirse acompañados en su proyecto de vida, 11 de noviembre de 2021). Concretamente, la noticia hace referencia a que los jóvenes extutelados se sienten solos durante la realización de su proyecto de vida y necesitan mayor acompañamiento, a ser posible de una familia que les haga sentir que tienen a alguien detrás que les brinda ayuda.

4.5. Satisfacción del alumnado e impacto de las publicaciones

El alumnado valoró muy positivamente la experiencia de innovación haciendo referencia a su utilidad para dar visibilidad a los menores y jóvenes del Sistema de Protección, así como su propia realidad. En palabras de un alumno: *"la actividad desarrollada en el aula que más me ha gustado ha sido la de Twitter porque puede ayudar a mejorar la imagen que la sociedad tiene de los jóvenes del Sistema de Protección"*. Asimismo, también recibió muy buenas valoraciones el hecho de incluir las redes sociales, lo que hacía que la iniciativa fuera mucho más atractiva para el alumnado: *"incorporar Twitter en clase ha sido muy divertido y nos ha motivado a implicarnos más en la asignatura", "la iniciativa de Twitter y las redes sociales es la que más me ha gustado porque nunca las había utilizado en una clase"*.

Cada una de las publicaciones presentadas a lo largo de este trabajo fueron vistas por los usuarios de Twitter como mínimo más de 100 veces y se generaron un mínimo de 20 interacciones. No obstante, no es posible medir las veces que dichos tweets fueron compartidos por parte del alumnado o del profesorado en otras redes sociales personales como WhatsApp, Instagram, Facebook o LinkedIn.

Algunos profesionales del ámbito que seguían esta iniciativa también se unían a la difusión de la misma aportando comentarios positivos en sus publicaciones: *"genial el proyecto #desmontandomitosdelSPM*

@desmontarmitos en Twitter. Difunden la guía para la intervención educativa con los NNA (Niños, Niñas y Adolescentes) del sistema de protección de la infancia. Más aportaciones como esta a nuestro ámbito son necesarias", "¡Qué bueno! Cada vez me gusta más esta iniciativa. Gracias por visibilizar este ámbito y aportarnos herramientas tan necesarias", "Bravo por esta iniciativa". Otras publicaciones de profesionales de este sector iban un paso más allá mencionando la responsabilidad de toda la sociedad en la atención de este colectivo: *"Me parece muy interesante esta iniciativa para trasladar a la sociedad las auténticas necesidades de estos menores cuya atención es obligación de tod@s. Nos sorprenderían las capacidades de estos chic@s cuando les damos la oportunidad de contribuir socialmente".*

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo han buscado reducir el desconocimiento y la desinformación que la sociedad tiene sobre el Sistema de Protección de Menores, como indica Martín (2015). Concretamente, se ha puesto mucho hincapié en explicar las diferencias entre los centros de protección y los centros de internamiento.

Asimismo, se ha puesto de manifiesto que los jóvenes tutelados y extutelados tienen una serie de características forjadas por sus historias de vida y, como indican Indias et al. (2019) y Fernández-Artamendi et al. (2020) están expuestos a situaciones de victimización. Por consiguiente, se ha procurado reducir o eliminar en la medida de lo posible las etiquetas, la criminalización y el estigma que sufre la juventud tutelada y extutelada (Gradaílle et al., 2018; Verstraete et al., 2018), aportando publicaciones que favorecieran una visión más positiva de este colectivo y dieran a conocer su realidad.

Finalmente, se ha abordado que la transición a la vida adulta es un proceso lleno de adversidades para los jóvenes tutelados y extutelados en el que estos tienen que enfrentarse a situaciones que les hacen sentir indefensos (Del Valle y Bravo, 2013). Este hecho deja patente la falta de apoyos de la que habla Sulimani-Aidan (2018) y, por tanto, la necesidad

de sentirse acompañados por un referente personal adecuado (Santana Vega et al., 2016).

6. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha presentado la experiencia de innovación docente llevada a cabo en el Título Propio "Intervención Psicosocial y Socioeducativa en Centros de Protección de Menores" de la Universidad Pablo de Olavide. Con ella se pretendía visibilizar al colectivo de menores y jóvenes tutelados y extutelados y la realidad que viven, divulgar información que pusiera en valor el trabajo que se realiza en el Sistema de Protección con los menores y jóvenes tutelados y extutelados por la Administración y, por último, responsabilizar a la sociedad y a la Administración de la importancia de proporcionar mejores respuestas de prevención e intervención con este colectivo.

Se considera que con las publicaciones que ha generado el alumnado en el aula se han conseguido con creces los objetivos propuestos. No obstante, se valora de forma negativa que la creación de publicaciones no se haya continuado en el tiempo, una vez la asignatura llegó a su fin. El motivo puede deberse a que el alumnado ha perdido el interés por participar en la experiencia al no continuar la motivación o el tiempo dedicado en clase en el resto de las asignaturas del título. También se considera adecuado que si esta experiencia se repite en el futuro se incluyan otras redes sociales que el alumnado utilice más a menudo, así como implicar al resto del profesorado en la continuidad de dicha propuesta.

Una limitación de esta experiencia ha podido ser el desconocimiento del uso de aplicaciones complementarias que analicen de manera más detallada el impacto de las publicaciones.

Finalmente, y tras evaluar la satisfacción del alumnado sobre esta experiencia y las reacciones que han causado las publicaciones en las redes sociales, se concluye que iniciativas como esta son necesaria y que favorecen una visión más positiva de la juventud tutelada y extutelada y de su realidad. Por tanto, se propone continuar con este tipo de experiencias innovadoras en el futuro.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta publicación es parte de la tesis doctoral Transición a la vida adulta para jóvenes procedentes del Sistema de Protección en Andalucía: percepciones y experiencias sobre el programa de Alta Intensidad "Mayoría de Edad +18", financiada por el Ministerio de Universidades bajo el marco del programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU16/02941).

8. REFERENCIAS

Brady, E. y Gilligan, R. (2020). The Role of Agency in Shaping the Educational Journeys of Care-experienced Adults: Insights from a Life Course Study of Education and Care. *Children & Society, 34*(2), 121-135. https://doi.org/10.1111/chso.12361

Campos, G., Goig, R., Cuenca, E. (2020). La importancia de la red de apoyo social para la emancipación de jóvenes en acogimiento residencial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* □□(1), 27-54.

Corporación de Radio y Televisión Española. (19 de octubre de 2021). *El Gobierno facilita la regularización de jóvenes migrantes.* https://www.rtve.es/play/audios/14-horas/gobierno-facilita-regularizacion-jovenes-extranjeros/6144502/

Del Valle, J. y Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home child care: an international comparative analysis. *Psychosocial Intervention,* □□(3), 251-257. http://dx.doi.org/10.5093/in2013a28

Fernández-Artamendi, S., Águila-Otero, A., Del Valle, J. F., Bravo, A. (2020). Victimization and substance use among adolescents in residential child care. *Child Abuse & Neglect,* □□□, 104484. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104484

Gimeno Guardiola, J. (5 de diciembre de 2021). "Si tanto te gustan, llévatelos a tu casa" y Emilia acogió a los extranjeros no acompañados. *Cadena Ser*. https://cadenaser.com/emisora/2021/12/05/radio_madrid/1638711008_294402.html

González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, I., Martín, E., Santos, I. y Del Valle, J. F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, □□, 100–106. http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.011

Gradaílle, R., Montserrat, C. y Ballester, L. (2018). Transition to adulthood from foster care in Spain: A biographical approach. *Children and Youth Services Review,* □□, 54-61. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.020

Gullo, F., García-Alba, L., Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2021). Crossing Countries and Crossing Ages: The Difficult Transition to Adulthood of Unaccompanied Migrant Care Leavers. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* □□(13), 6935. https://doi.org/10.3390/ijerph18136935

Hernández Velazco, I. (20 de abril de 2019). La epopeya de Ousman: el niño que llegó a España en patera y hoy tiene dos carreras y una ONG. *El Mundo.* https://www.elmundo.es/papel/historias/2019/04/19/5cb9a20afc6c83886e8b4594.html

Indias, S. Arruabarrena, I. y De Paul, J. (2019). Child maltreatment, sexual and peer victimization experiences among adolescents in residential care. *Children and Youth Services Review*, □□□, 267-273. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.014

Jones, L. P. (2014). The role of social support in the transition from foster care to emerging adulthood. *Journal of Family Social Work,* □□(1), 81-96. https://doi.org/10.1080/10522158.2013.865287

Jóvenes extutelados reclaman una familia para sentirse acompañados en su proyecto de vida. (11 de noviembre de 2021). Europapress. https://www.europapress.es/epsocial/infancia/noticia-jovenes-extutelados-reclaman-familia-sentirse-acompanados-proyecto-vida-20211111192701.html

Kor, K., Fernandez, E. y Spangaro, J. (2021). Interpretative phenomenological analysis of young people's lived experiences of therapeutic residential care. *Child & Family Social Work*, □□(1), 89-99. https://doi.org/10.1111/cfs.12792

López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología,* □□(1), 187-196. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542

Martín, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. Un análisis en función del género. *Qurriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa,* □□, 91-105.

Martínez Salvador, I.; Muyor Rodríguez, J. y López San Luis, R. (2021). La emancipación de los jóvenes desde los centros de protección de menores: La visión profesional. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 16*(2): 393-416. https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.11

Marzo Arpón, M.; Galán Sanz, P. (2020). Percepciones de los jóvenes tutelados y extutelados acerca de la atención residencial recibida por el sistema de protección catalán. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa,* □□, p. 177-199. https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn76id365098

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia: boletín número* □□. *Datos* □□□□. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Dirección General de Servicios para las Familias y la Infancia. https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/estadisticas/estadisticas/PDF/Boletin_Proteccion_23_Provisional.pdf

Noticias CMM (1 de marzo de 2021). *Padres de acogida #enprofundidad*. [Archivo de vídeo]. Facebook. https://m.facebook.com/watch/?v=2915532762065848&_rdr

Observatorio de la Infancia y Adolescencia de Andalucía. (2014). *Entiéndeme, enséñame: guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial. Junta de Andalucía.* Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4665_d_4665_d_entiendeme_ensename_02.pdf

Observatorio de la Infancia. (2015). *Atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar-residencial y adopción* [Archivo de vídeo]. Youtube. http://youtube.com/url-del-video

Ruiz Mosquera, A. C., Palma García, M. O., Vives González, C. L. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *Ehquidad,* □□, 31-52. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0009

Santana Vega, L.E.; Alonso Bello, E.; Feliciano García, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación, 29*(2), 355-369. http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52444

Santana-Vega, L. E., Alonso-Bello, E. y Feliciano-García, L. (2016). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* □□(3), 61-75.

Segura, A., Pereda, N., Guilera, G. y Hamby, S. (2017). Resilience and psychopathology among victimized youth in residential care. *Child Abuse & Neflect*, □□, 301-311. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.019

Stein, M. (2006). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Services Review,* □□(4), 422-434. http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.05.005

Sulimani-Aidan, Y. (2018). Assets and pathways in achieving future goals of residential care alumni. *Children and Youth Services Review*, □□, 71-76. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.023

Tavares-Rodrigues, A., González-García, C., Bravo, A. y J. F. Del Valle (2019). Needs assessment of youths in residential child care in Portugal. *Revista de Psicología Social,* □□(2), 354-382. https://doi.org/10.1080/02134748.2019.1576325

Verstraete, J., Pannecoucke, I., Meeus, B. y De Decker, P. (2018). Leaving an Institution in Flanders (Belgium): A Road to Homelessness?, *Journal of Social Service Research,* □□(5), 665-683. https://doi.org/10.1080/01488376.2018.1479330

Yubero, S., Navarro, N., Maldonado, M. J., Gutiérrez-Zornoza, M., Elchel, M. y Larrañaga, E. (2019). Bullying and Psychological Distress in a Vulnerable Group: Youth in Residential Child Care. *Journal of Child and Family Studies,* □□(9), 2618-2629. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01508-3

Zamora Jerez, S. y Ferrer Cervero, V. R. (2013). Los jóvenes extutelados y su proceso de transición hacia la autonomía: una investigación polifónica para la mejora. *Revista de Educación Social,* □□, 1-17.

METODOLOGÍA MIXTA EN EL ESTUDIO DEL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA DE JÓVENES EXTUTELADOS

JORGE DÍAZ-ESTERRI
Escuela Internacional de Doctorado UNED (EDIUNED)
ÁNGEL DE-JUANAS
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

Los hitos asociados a la vida adulta como la emancipación del hogar familiar, la creación de la propia familia o la estabilidad laboral se producen actualmente a edades más avanzadas y con una menor linealidad que a finales del siglo pasado predominando trayectorias vitales personalizadas en función de las circunstancias individuales (Oliva, 2003; Di Blasi, et al., 2016). Como consecuencia, la transición a la edad adulta se ha alargado dando lugar a una nueva etapa vital, culturalmente construida y situada entre los 18 y los 29 años (Barrera-Herrera y Vinet, 2017). Este periodo vital, caracterizado por la exploración de la identidad y la adquisición de habilidades sociales y psicológicas, ha pasado a denominarse como *adultez emergente* (Berger, 2016). Para Arnett (2014), lo más característico de este periodo es que los jóvenes que transitan por él no se ven como adolescentes, pero tampoco consideran que han alcanzado la adultez, dedicándose a un proceso de definición de la identidad centrado en sí mismos. Sin embargo, esta entrada a la adultez, aunque dilatada en el tiempo, no se está presentando como un proceso fácil para los jóvenes hoy en día (Rodríguez et al., 2016). El deterioro de las posibilidades económicas y laborales en esta etapa vital y la dificultad para definir las competencias y destrezas necesarias para transitar hacia el rol del adulto, son factores que están obstaculizando el logro de la autonomía de los jóvenes en la actualidad (García-Castilla et al., 2018).

En el caso de las poblaciones juveniles vulnerables, este tránsito se vuelve todavía más exigente, ya que debe enfrentar a déficits en sus niveles educativos, una importante ausencia de oportunidades para mejorar sus niveles de formación, dificultades en los procesos de inclusión laboral o la ausencia de redes de apoyo en momentos clave (Melendro et al., 2022). Este es el caso de los jóvenes cuya infancia ha transcurrido bajo la tutela del sistema de protección a la infancia y la adolescencia. Alcanzar la mayoría de edad en estos casos supone el cese de la medida protectora de la administración y con ella el acogimiento, de modo que la entrada en la adultez tiene una gran trascendencia e implica el comienzo de un proceso de independencia forzado y acelerado (Comasòlivas et al., 2018; Cuenca et al., 2018), que no permite hablar de adultez emergente ya que este periodo exploratorio no llega a producirse (Campos et al., 2020). Estos jóvenes, transitan rápidamente hacia la vida adulta y tienen que mantenerse por sí mismos desde edades tempranas (Refaeli et al., 2019) careciendo de la posibilidad de experimentar una transición prolongada hacia la emancipación, como es habitual en su grupo de edad (Mendes y Snow, 2016). Además, se enfrentan a dificultades como: la compleja inserción laboral; ingresos económicos menores a los de otros jóvenes; dependencia del sistema de prestaciones sociales; dificultades para adaptarse a la sociedad; entre otras situaciones (Arnay y Gilligan, 2015; Dixon, 2016; Mann-Feder y Goyette, 2019; Martín et al., 2020).

Cabe preguntarse si la ausencia de dicha etapa evolutiva, especialmente para quienes tienen más dificultades psicosociales y presentan carencias en su estructura de competencias sociales (Mansilla, Olaza y Picazo, 2018) puede incidir en el aumento de riesgo de sufrir procesos de exclusión social (Díaz-Esterri et al., 2021a). En relación con esta pregunta, autores como Alonso et al. (2017) o Goig y Martínez (2018) subrayan la elevada representatividad que alcanzan estos jóvenes en las estadísticas europeas sobre exclusión social debido a una mayor dificultad para acceder a los recursos básicos que permiten la cobertura de las necesidades de alimentación, vivienda, salud y educación.

Diversos factores pueden incidir en el alto riesgo que estos jóvenes tienen de cruzar el umbral de la exclusión social. Entre estos encontramos

la dilatada trayectoria residencial y los motivos que llevan a la administración a optar por esta vía, ambas circunstancias marcan la infancia de estos jóvenes. Su institucionalización, en hogares tutelados, adoptada como medida de protección ante una situación familiar desestructurada, condiciona sus procesos de adaptación a los contextos sociales, escolares y laborales, por lo que suelen tener un menor dominio de competencias, debido a los factores de riesgo físico, psicosociales y contextuales asociados a su trayectoria vital (Jurado et al., 2015; Saldaña, et al., 2020; Coronel y Farje, 2020; Sevillano-Monje et al., 2021).

En esta línea, Gudžinskienė, et al., (2017) explican que estos jóvenes enfrentan numerosas dificultades por vivir en un centro de protección debido a la falta de habilidades de autoempleo y autoayuda. Además, su estudio reveló que presentan restricciones de habilidades personales, fundamentales para la vida independiente como la adecuada autoevaluación, autocontrol y autoconfianza.

Con todo, la elección de las transiciones a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección abre la posibilidad de generar ideas o iniciativas que resulten de utilidad para un desarrollo normativo que garantice los derechos y las oportunidades de éxito de estos jóvenes (García-Castilla, et al., 2018) y por extensión al conjunto de jóvenes cuyo tránsito a la vida adulta está caracterizado por la dificultad.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

– Analizar las transiciones a la vida adulta de los jóvenes egresados del sistema de protección de la Comunidad Autónoma de Aragón.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

– OE1. Implementar un sistema integrado de evaluación del tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección.

- OE2. Identificar las trayectorias más representativas en la transición a la vida adulta de los jóvenes que egresan del sistema de protección.
- OE3. Caracterizar los elementos socioeducativos y los resultados de las intervenciones realizadas en la preparación de los jóvenes para su transición a la vida adulta.
- OE4. Elaborar propuestas de intervención socioeducativa que traten de favorecer la transición a la vida adulta de los jóvenes egresados del sistema de protección.

3. METODOLOGÍA

La metodología de investigación puede definirse fundamentalmente como descriptiva, correlacional y evaluativa. Es investigación descriptiva, ya que la propuesta planteada busca avanzar en el conocimiento de las situaciones, experiencias y actitudes predominantes en los jóvenes egresados del sistema de protección.

Asimismo, es investigación correlacional ya que se aspira no solo a recoger información, sino también predecir e identificar relaciones y tendencias a partir de las diferentes variables identificadas.

También, es una investigación evaluativa dado que pretende afrontar un proceso sistemático de recogida de información, orientado a valorar la realidad y los logros de las intervenciones socioeducativas implementadas, como base para una posterior toma de decisiones y elaboración de propuestas de mejora que implican tanto a los programas evaluados como a las actuaciones de los profesionales implicados y, de modo indirecto, a las instituciones y entidades que atienden esta problemática.

Por otro lado, en una realidad cambiante como es la del colectivo objeto de estudio, es imprescindible partir de una estructura metodológica que se adecúe a la complejidad de la tarea y suponga la convergencia de diferentes enfoques metodológicos, uniendo los enfoques cuantitativos con los cualitativos en una metodología mixta. A su vez, se consideró conveniente complementar y contrastar diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información (cuestionario y entrevistas a informantes

clave), así como diversas fuentes de información conjugando las perspectivas tanto de los propios jóvenes como de los profesionales cuya intervención socioeducativa se dirige a este colectivo.

3.1. ENFOQUE CUANTITATIVO.

Participantes

La muestra de participantes fue de 261 jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 21 años (M = 19; DT = 1.673) siendo el 33.1% chicos. Asimismo el 72% fueron españoles. De estos participantes, 66 jóvenes (25.3%) habían estado vinculados al sistema de protección (M = 18.56; DT = 1.178), el 63.7% fueron chicos y 34.8% fueron de nacionalidad española. Se realizó un muestreo no probabilístico incidental en el que se seleccionó la muestra por accesibilidad a los y las jóvenes. Los participantes habían estado vinculados recientemente a centros y recursos del sistema de protección en Zaragoza (71.6%), Teruel (20.1%) y Huesca (4.4%) y otras (1.9%).

Instrumentos

Se utilizó la escala de bienestar psicológico de Ryff (versión adaptada a la población española por Díaz et al., 2006). Esta escala mide seis tipos de dimensiones correspondientes a los atributos positivos del bienestar psicológico que establece Ryff (1989) mediante un sistema de respuestas tipo Likert con seis opciones (siendo 1 completamente desacuerdo y 6 completamente de acuerdo). La A*utoaceptación* o actitud positiva es la primera dimensión, tiene seis ítems. En segundo lugar, encontramos la dimensión de *Relaciones positivas* con otras personas. Igualmente, contiene seis ítems. En tercer lugar, la dimensión de *Autonomía* está formada por ocho ítems. La cuarta dimensión es *Dominio del entorno*, incluye seis ítems. La quinta dimensión es *Crecimiento personal* y abarca siete ítems Finalmente, la última dimensión es *Propósito de vida* y cuenta con seis ítems.

A su vez, para medir la autonomía subjetiva de los participantes se empleó la escala de autonomía en el tránsito a la vida adulta (EDATVA) de Bernal et al. (2020). Este instrumento consta de 19 ítems valorativos que siguen una escala de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta

(siendo 1 no estoy nada de acuerdo y 4 estoy muy de acuerdo). Dicha escala mide cuatro dimensiones, siendo la primera, la *Capacidad de autoorganización* que está formada por 6 ítems. En segundo lugar, encontramos la dimensión *Capacidad de comprensión de los contextos* que consta de cuatro ítems. La tercera dimensión es la *Capacidad crítica* que tiene cinco ítems. Por último, la dimensión cuarta es la *Capacidad de implicación sociopolítica* que presenta cuatro ítems.

Finalmente, se aplicó la Escala de Valores de Scwartz (versión validada para población adolescente española por Páez y De-Juanas, 2015). Esta escala tipo Likert con ocho opciones (que oscilan entre -1 opuesto a mis valores y 7 central en mi vida) consta de 45 ítems que identifican un sistema de diez tipos de valores motivacionales en los seres humanos (logro, benevolencia, poder, universalismo, individualidad, hedonismo, tradición, seguridad, conformidad y estimulación) relacionados con las metas a las que se dirigen y los valores que se encuentran asociados (Scwartz, 1992). Estos, a su vez, convergen en cuatro estructuras de orden superior, estas son:

1. Trascendencia: universalismo y benevolencia.
2. Promoción personal: poder y logro.
3. Conservación: seguridad, conformidad y tradición.
4. Apertura al cambio: estimulación e individualidad.

Hedonismo se encuentra entre los tipos de orden superior trascendencia y promoción personal, ya que comparte elementos de ambos.

Procedimiento

Una vez seleccionados los participantes, se informó de los objetivos de la investigación y se solicitó su participación voluntaria en el estudio respetando la confidencialidad en las respuestas de acuerdo con el protocolo establecido por la Declaración de Helsinki (64ª AMM, Brasil, octubre de 2013).

La administración de los instrumentos se hizo fundamentalmente de manera individual con soporte digital. De tal manera, los jóvenes respondieron a un formulario en línea de *Google* que recogió los instrumentos del estudio. Una vez obtenidos los datos se procedió a la codificación,

ordenación y grabación informática de las respuestas en una base de datos para su posterior tratamiento estadístico.

Análisis de datos

Actualmente la investigación se encuentra en esta fase de la metodología cuantitativa. Para el análisis de datos se está utilizando el software estadístico SPSS versión 25.0 para Windows (IBM ® SPSS® Statistics 25). Para el análisis descriptivo se están calculando porcentajes, frecuencias, medias y desviaciones típicas que permitieron establecer características generales de los participantes. Se está utilizando estadística no paramétrica, ya que no se cumple con el supuesto de normalidad. Para la significancia estadística se considera un valor menor o igual a .05.

3.2. ENFOQUE CUALITATIVO.

Participantes

En este enfoque, la muestra estuvo constituida por 35 participantes de los cuales 20 fueron jóvenes de Aragón (España) cuya trayectoria en el sistema de atención a la infancia y la adolescencia había finalizado, bien por el paso a un programa de tránsito a la vida adulta o porque la mayoría de edad se había producido durante el cumplimiento de una medida judicial de internamiento. Los criterios de inclusión fueron: tener una edad comprendida entre los 18 y los 21 años; haber tenido una trayectoria superior a los dos años en el sistema de protección. Los otros quince participantes fueron profesionales de la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social en recursos de acogida e internamiento con al menos 2 años de experiencia profesional.

Entre los jóvenes encontramos dieciocho hombres (90%) y dos mujeres (10%); esta distribución se corresponde proporcionalmente con la población objeto de estudio según los datos facilitados por las entidades participantes en la investigación. En cuanto a los profesionales, fueron diez hombres (66.7%) y cinco mujeres (33.3%), e igualmente se respetó la distribución poblacional de acuerdo con la composición de las plantillas de los recursos sociales. La experiencia profesional media fue de diez años y tres meses dentro de centros de titularidad pública y privada.

La mayoría de estos participantes ejercía su profesión en recursos de acogimiento residencial (N=13, 86.7%).

Instrumentos

Se emplearon tres modelos de entrevista semiestructurada (Strauss y Corbin, 2003), una destinada a profesionales y dos a jóvenes, distinguiendo entre quienes se encontraban en recursos de acogimiento y aquellos que cumplían una medida judicial en un centro de internamiento. El modelo destinado a los profesionales estuvo compuesto de un total de 28 preguntas organizadas en 6 bloques: 1) *Vivienda y Convivencia;* 2) *Formación y Trabajo;* 3) *Relaciones Sociales y Afectivas;* 4) *Ocio y Tiempo Libre*; 5) *Salud* y *Actuaciones*; 6) *Servicios Socioeducativos; y Recursos Comunitarios*. Los modelos de entrevista utilizados con los jóvenes constaron de 30 preguntas estructuradas en 5 bloques: 1) *Vivienda y Convivencia*; 2) *Formación y Trabajo*; 3) *Relaciones Sociales y Afectivas*; 4) *Ocio y Tiempo Libre*; y 5) *Salud*. Las diferencias entre los modelos de entrevista dirigidos a los jóvenes radicaban en las particularidades de un centro de internamiento en cuestiones referidas en los bloques *Vivienda y Convivencia* y *Ocio y Tiempo libre.*

Procedimiento

La selección de los participantes se realizó durante los meses de octubre de 2020 a enero de 2021. Se siguió un procedimiento de dos fases. En la primera fase, se escogieron los recursos para reclutar a los participantes buscando la mayor representatividad posible según la información facilitada por la Jefatura de Sección de Protección y Tutela del Servicio de Atención a la Infancia y Adolescencia de Aragón, dado que es la institución responsable de supervisar los programas de tránsito a la vida adulta en esta región. En el caso de los participantes que se encontraban sujetos a una medida judicial de internamiento se realizó el reclutamiento en el único centro de estas características de Aragón. Una vez escogidos los recursos se solicitaron los permisos respectivos a las administraciones territoriales y a cada centro. Cuando se obtuvieron dichos permisos y consentimientos informados, se realizó la segunda fase en la que se seleccionaron a los participantes en función de la distribución poblacional facilitada por las entidades colaboradoras. Se contó con el

consentimiento firmado de los participantes en el que se informó de los objetivos del estudio, y se garantizó la participación voluntaria y anónima en la investigación. Posteriormente, se procedió a la realización de las entrevistas que se implementaron individualmente en los propios centros. El estudio fue avalado y aprobado por la Jefatura de Sección de Protección y Tutela del Servicio de Atención a la Infancia y Adolescencia de Aragón y por el Comité de Bioética de la UNED.

Análisis de datos

Se procedió al análisis interpretacional de los datos empíricos transcritos en los distintos bloques, de acuerdo con los presupuestos metodológicos de la Teoría Fundamentada. Para ello, se siguió una lógica inductiva en la que no se partió de hipótesis iniciales o teorías apriorísticas y en la que las respuestas se procesaron sistemáticamente mediante un proceso de codificación de unidades de información descendente que dio lugar a un nivel de codificación descriptivo y otro axial (Jansen, 2013). Para calcular la fiabilidad del sistema de códigos, se contó con cuatro codificadores expertos en la temática, tres de ellos relacionados con el estudio más un codificador externo. Posteriormente, se calculó el coeficiente de concordancia *Kappa de Fleiss* (Fleiss, 1981). Actualmente, se ha procedido al análisis completo de tres bloques. Los bloques 2) *Formación y Trabajo* y 3) *Relaciones Sociales y Afectivas* tuvieron una fuerza de concordancia buena con un valor de $k = .84$ y $k = .72$ respectivamente; mientras que el bloque 4) *Ocio y Tiempo Libre* alcanzó un valor de $k = .909$ que indica una concordancia muy buena.

De acuerdo con Kuckartz y Rädiker (2019), se establecieron códigos de análisis a partir de la codificación de temas emergentes entorno a conceptos clave. Se procedió a una segunda codificación donde se identificaron los subcódigos entorno a unidades textuales y frases relevantes; posteriormente se categorizaron los conceptos a través de la identificación de relaciones. Finalmente, las categorías creadas mediante este proceso, así como los vínculos que se encuentran entre ellas, se utilizaron como base para la construcción de la teoría de manera fundamentada. Para la codificación de datos, la personalización del sistema de códigos, la construcción de categorías con codificación creativa y la construcción

de teorías se empleó el software MAXQDA Analytics Pro-2020 en su versión para Windows 10.

4. RESULTADOS

4.1. ENFOQUE CUANTITATIVO.

Tras haber finalizado la recogida de información, procedido a su codificación, ordenación y grabación informática de las respuestas en una base de datos. Actualmente, esta investigación se encuentra en la fase de tratamiento estadístico y análisis de los datos. Por lo que sólo se puede arrojar luz sobre las características generales de la muestra obtenida.

Según el Instituto Nacional de Estadística (2022) en la Comunidad Autónoma de Aragón hay 78760 residentes con una edad comprendida entre los 16 y los 21 años. Teniendo en cuenta que la muestra fue de 261 participantes, nos encontramos que la representatividad de la muestra (Sheaffer et al., 1987) se encuentra caracterizada por un nivel de confianza cercano al 90% y un margen de error ligeramente mayor al 10% con una desviación estándar de 1.65.

Con respecto a la población objeto de estudio, jóvenes egresados del sistema de protección. Según cifras aportadas por el Servicio de Atención a la Infancia y Adolescencia de Aragón, la población total de estos jóvenes, con edades comprendidas entre los 18 y los 21 años, era de 299 en el año 2021, de los cuales 236 estaban sujetos a Programas de Tránsito a la Vida Independiente. En este caso la representatividad de la muestra (N=66) tiene un nivel de confianza menor al 80% y un margen de error superior al 20%.

4.2. ENFOQUE CUALITATIVO.

A continuación, se van a presentar los resultados obtenidos del análisis cualitativo de los datos obtenidos en siguientes bloques: 2) *Formación y Trabajo* y 3) *Relaciones Sociales y Afectivas* y 4) *Ocio y Tiempo Libre.*

Formación y trabajo

En el análisis de los testimonios relativos a este bloque se identificó un sistema de tres grandes códigos y siete subcódigos (tabla 1), ajustados al objetivo de la investigación.

TABLA 1. *Códigos y subcódigos derivados del análisis de datos del bloque Formación y Trabajo*

Códigos	Subcódigos
Proyecto formativo-laboral	Objetivos y expectativas
	Itinerario formativo-laboral
Inclusión socioeducativa	Factores que dificultan la inclusión socioeducativa.
	Actuaciones que fomentan la inclusión socioeducativa.
	Propuestas de mejora
Inserción laboral	Factores que dificultan la inserción laboral.
	Estrategias para promover la inserción laboral

Fuente: elaboración propia

El recuento de citas recogidas totales fue mayor entre las realizadas por profesionales (68%, N=66) que por jóvenes (32%, N=31). De estas unidades textuales el 48.4% (N=47) quedaron enmarcadas en el código *inclusión socioeducativa*. Dentro de este código las citas recogidas se distribuyeron considerando: *factores que dificultan la inclusión socioeducativa* (N=31); *actuaciones que fomentan la inclusión socioeducativa* (N=8); y *propuestas de mejora* (N=8). En el código *inserción laboral* quedaron clasificadas el 25.8% (N=25) de las unidades textuales codificadas con la siguiente distribución por subcódigos: *factores que dificultan la inserción laboral* (N=19); y *estrategias para promover la integración laboral* (N=6). Finalmente, el código *proyecto formativo-laboral* recogió el 25.8% (N=25) de las verbalizaciones situándose 15 de estas dentro del subcódigo de *itinerario formativo-laboral;* mientras que otras diez se situaron en el subcódigo *objetivos y expectativas*.

Del análisis delimitado por subcódigos se destacan los siguientes hallazgos:

- La entrada en el mercado laboral de estos jóvenes no está relacionada, según los testimonios, con un proyecto formativo-laboral ni está antecedida por la inclusión plena en el sistema educativo formal.

- La percepción de los participantes del estudio, tanto profesionales como jóvenes, reafirma la falta de un itinerario laboral orientado por unos objetivos a medio y largo plazo como queda reflejada en el código *proyecto formativo-laboral.* Esto se debe a factores como: la necesidad imperante de conseguir independencia económica y la carencia de plazas en el sistema educativo dentro de sus preferencias y la alta prevalencia de problemas conductuales y emocionales.

- Las trayectorias educativas de estos jóvenes se caracterizan por el riesgo de exclusión del sistema educativo, muy por encima de la inclusión socioeducativa en el mismo. Estos se deben, según los testimonios, a que el sistema de educación formal no está preparado para atender a estos jóvenes, reduciendo sus opciones educativas prácticamente a la formación para el empleo, factores psicológicos consecuencia de sus trayectorias vitales y las carencias formativas que dificultan el andamiaje para progresar académicamente. Frente a estos factores, los profesionales, proponen la consolidación del trabajo en red entre los distintos agentes educativos o la introducción de figuras como el educador social, el integrador social o el mediador cultural dentro de los centros educativos.

- La percepción sobre la inserción laboral de estos jóvenes está más caracterizada por los factores que la dificultan que por las acciones que la promocionan. Esto se debe a la regularización documental (en el caso de los jóvenes extranjeros), la falta de competencias laborales y formaciones académicas poco consolidadas.

Relaciones sociales y afectivas

El contenido de este análisis quedó reflejado en Diaz-Esterri et al. (2021[a]). Dentro de este bloque se identificó un sistema de tres grandes códigos y siete subcódigos (tabla 2).

TABLA 2. *Códigos y subcódigos derivados del análisis de datos del bloque Relaciones Sociales y Afectivas*

Códigos	Subcódigos
Espacios intergeneracionales de ocio y servicios a la comunidad	Espacios de relación intergeneracional.
	Propuestas de mejora.
Red social de apoyo	Composición de la red social de apoyo.
	Dificultades en la configuración de la red social de apoyo.
Relaciones familiares	Dificultades en la relación con la familia
	Apoyo de la familia en el proceso de emancipación.
	Propuestas de intervención con la familia.

Fuente: elaboración propia

El recuento de citas totales recogidas evidenció una paridad entre las realizadas por jóvenes 51.3% (*n* = 41) y profesionales 48.7% (*n* = 39). De estas unidades textuales el 46.3% (*n* = 37) quedaron enmarcadas en el código *red social de apoyo*. Dentro de este código las citas recogidas quedaron distribuidas del siguiente modo: *composición de la red social de apoyo*: 67.6% (*n* = 25); y *dificultades en la configuración de la red social de apoyo*: 32.4% (*n* = 12). En el código *relaciones familiares* quedaron clasificados el 36.5% (*n*= 29) de las unidades textuales codificadas con la siguiente distribución por subcódigos: *dificultades en la relación con la familia*: 44.8% (*n* = 13); *apoyo de la familia en el proceso de emancipación*: 41.4% (*n* = 12); y *propuestas de intervención con la familia*: 13,8% (*n* = 4). Finalmente, el código *espacios*

intergeneracionales de ocio y servicios a la comunidad recogió el 17.2% (*n* = 14) de las verbalizaciones situándose el 92.9% (*n* = 13) en el subcódigo de *espacios de relación intergeneracional;* mientras que sólo hubo una *propuesta de mejora*.

Del análisis delimitado por subcódigos se destacan los siguientes hallazgos:

- Las dificultades en la familia no sólo destacan por ser un factor que incide en que esta se desprenda de la red de apoyo, sino que influyen en la dificultad de estos jóvenes para generar un tejido social alternativo que le sustente en el tránsito a la vida adulta.

- La percepción de los profesionales y de los jóvenes del estudio evidencian la ausencia de referentes adultos fuera del tejido institucional.

- Se denota una red social de apoyo constituida, principalmente, por otros jóvenes conocidos durante su trayectoria en el sistema de protección.

- Se evidencia que existen espacios en los que las relaciones intergeneracionales tienen una repercusión positiva en los mecanismos endógenos que contribuyen a que estos jóvenes configuren una red social de apoyo que facilite su tránsito a la vida adulta, a saber: programas intergeneracionales con la tercera edad; experiencias donde estos jóvenes se posicionan como adultos referentes; espacios de ocio donde confluyen personas de diferentes edades en entornos normalizados; y actividades de voluntariado donde estos jóvenes pueden ser vistos por adultos alejados de los estigmas que les persiguen.

Ocio y Tiempo Libre

Diaz-Esterri et al. (2021b) nos muestra el análisis de esta dimensión de la entrevista. Tres grandes códigos y siete subcódigos aglutinaron el conjunto de testimonios recogidos en este bloque (tabla 3), ajustados al objetivo de la investigación, que permitieron analizar los contenidos de las respuestas a las entrevistas.

TABLA 3. *Códigos y subcódigos derivados del análisis de datos del bloque Ocio y Tiempo Libre*

Códigos	Subcódigos
Actividades de ocio practicadas.	Deporte y actividad física.
	Estar con pareja o amigos.
	Ocio digital
	Otras actividades
Dificultades para la práctica de actividades de ocio	Económicas
	Provocadas por la pandemia de la COVID-19.
	Factores psicológicos
	Otras dificultades
Acciones socioeducativas de ocio inclusivo.	Propuestas socioeducativas de ocio inclusivo.
	Acciones realizadas

Fuente: elaboración propia

El recuento de citas recogidas fue menor entre las unidades textuales realizadas por jóvenes (N=34, 41%) que por profesionales (N=46, 59%). De estas afirmaciones el 41.1% (N=32) quedaron enmarcadas en el código *actividades de ocio practicadas*. Dentro de este código las citas recogidas quedaron distribuidas así: *deporte y actividad física*, N=21 (65.6%); *estar con pareja y amigos* N=6 (18.8%); *ocio digital* N=3 (9.4%); y *otras actividades* N=2 (6.2%). En el código *dificultades para la práctica de actividades de ocio* se

encuadraron 31 segmentos codificados (39.7%) con la siguiente distribución por subcódigos: *económicas*, N=14 (45.1%); *provocadas por la pandemia de la COVID-□□,* N=10 (32.3%); *factores psicológicos* N=4 (12,9%); y *otras dificultades* (9.7%). Finalmente, el código *acciones socioeducativas de ocio inclusivo* recogió el 19.2% de las verbalizaciones (N=15), en el subcódigo *propuestas socioeducativas de ocio inclusivo* se situaron 4 (26.7%), mientras que en *acciones realizadas* se encontraron el 72.3% (N=14).

Del análisis delimitado por subcódigos los resultados evidencias los siguientes aspectos:

- La mayor asociación entre las actividades de ocio practicadas por estos jóvenes y las dificultades para su disfrute se estableció entre las que tenían que ver con la pandemia y la principal actividad referenciada mediante el relato de los propios jóvenes que fue la actividad deportiva. Por lo que se puede afirmar que la inclusión social de estos jóvenes, mediante un factor tan relevante para la socialización a su edad, como es el ocio, se vio claramente afectado por el contexto pandémico.

- Entre las propuestas e intervenciones socioeducativas, implementadas durante la pandemia, relacionadas con el ocio que promocionaron la inclusión social de estos jóvenes, se encontraron testimonios que reclamaban la necesidad de fortalecer el trabajo en red. También, se abogó por minimizar las dificultades económicas de acceso a las actividades de ocio, previas al coronavirus, mediante alternativas que unan a diferentes entidades, colectivos y voluntarios en torno a actividades deportivas. Otra propuesta busca el empoderamiento de estos jóvenes siendo los protagonistas en campañas de sensibilización que busquen romper los estigmas con los que parte de la población y que ellos asumen en muchas ocasiones.

- Se destacó la iniciativa y creatividad manifestada por los profesionales de la intervención socioeducativa ante la falta de alternativas de ocio durante el periodo de confinamiento y posterior desescalada, orientado a la seguridad y motivación de los jóvenes ante la gestión del tiempo libre hacia actividades artísticas y culturales.

5. DISCUSIÓN

Esta investigación nació con el objetivo final de analizar las transiciones a la vida adulta de los jóvenes egresados del sistema de protección de la Comunidad Autónoma de Aragón. Para ello se adoptó una metodología mixta de carácter descriptivo, correlacional y evaluativo que pudiese adecuarse a la complejidad de la población objeto de estudio. Dentro de este enfoque mixto, la investigación cuantitativa se encuentra en la fase de análisis de datos mientras que de las cinco dimensiones que se exploran desde la perspectiva cualitativa, *Vivienda y Convivencia*; *Formación y Trabajo*; *Relaciones Sociales y Afectivas*; *Ocio y Tiempo Libre*; y *Salud*, dos son objeto de análisis actualmente (*Vivienda y Convivencia* y *Salud*). Este aspecto no permite, de momento, evaluar la consecución del objetivo general de la investigación, lo mismo ocurre con los objetivos específicos 2, 3 y 4. Sin embargo, se ha logrado implementar el sistema integrado de evaluación del tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección. (OE1) por lo que se puede afirmar que este objetivo se ha visto alcanzado, aunque con desigual resultado entre los instrumentos utilizados en la investigación cuantitativa y la cualitativa.

Mientras que las entrevistas realizadas están arrojando a la luz interesantes hallazgos, la baja representatividad de la muestra de la población objeto, con un nivel de confianza menor al 80% y un margen de error superior al 20%, supone una limitación a la hora de normalizar los resultados que se obtengan de este análisis. La escasa implementación de cuestionarios por la población objeto se debe, principalmente, a dos factores: en primer lugar, está considerada de difícil acceso (González-García et al., 2017), si bien, alcanzar un número de participantes suficientes para fundamentar una investigación de corte cualitativo (Corbetta, 2003) es asequible, reunir la muestra necesaria para no superar un margen de error del 5%, en este caso, entraña una mayor dificultad. En segundo lugar, el alto número de jóvenes migrantes entre la población objeto, tres cuartos del total según las entidades participantes, y la barrera idiomática que esto implica, ha tenido como consecuencia que los instrumentos se aplicarán con la mediación de un profesional del recurso de acogida o de un investigador. Las restricciones que marcaron el contexto pandémico y la

posterior desescalada provocaron que esta mediación se viera muy limitada y, por tanto, el número de participantes se viera afectado.

Esta circunstancia respalda la importancia de utilizar una metodología mixta en una investigación social mediante la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de tener una visión más completa del fenómeno, ya que permiten comparar resultados y complementar información (Eriksson y Kovalainen, 2008; Flick, 2009; Boeije, 2010; Gill y Johnson, 2010; Chaves-Montero, 2018).

En otro orden, los hallazgos obtenidos, hasta ahora, en la investigación permiten identificar aspectos que enmarcan trayectorias representativas en la transición a la vida adulta de los jóvenes que egresan del sistema de protección, caracterizando los elementos socioeducativos y los resultados de las intervenciones realizadas en su preparación para este proceso. Asimismo, de los propios testimonios se desprenden diversas propuestas de intervención socioeducativa orientadas a mejorar la realidad de este colectivo.

En primer lugar, el estudio realizado ha permitido identificar las trayectorias formativas más representativas de estos jóvenes. Determinando que su entrada en el mercado laboral no se encuentra vinculada con un proyecto formativo-laboral ni está precedida por una trayectoria formativa caracterizada por la inclusión socioeducativa. Estos hallazgos se encuentran en consonancia con los que plantean Bravo y Santos-González (2017) y Vianixa, 2019. La necesidad de alcanzar la empleabilidad de manera inmediata, debido a las exigencias que su brusco tránsito a la vida adulta les plantea, y ciertas carencias en nuestro sistema de educación formal son los factores causantes según los testimonios, hallazgos que respaldan las evidencias mostradas por Santana et al. (2016, 2018). Al respecto, el trabajo en red, la inclusión de figuras que medien con estos jóvenes y el aumento del apoyo en materia de inserción laboral, se plantean como alternativas para promocionar la trayectoria formativo-laboral de estos jóvenes.

En segundo lugar, coincidiendo con las afirmaciones de Mmusi y Van Breda (2017), este estudio evidencia que las dificultades en la familia no sólo destacan por ser un factor que incide en que esta se desprenda

de la red de apoyo, sino que influyen en la dificultad de estos jóvenes para generar un tejido social alternativo que le sustente en el tránsito a la vida adulta. En otro orden, la percepción de los profesionales y de los jóvenes del estudio manifiestan la ausencia de referentes adultos fuera del tejido institucional (De-Juanas et al., 2020). Asimismo, se denota una red social de apoyo constituida, principalmente, por otros jóvenes conocidos durante su trayectoria en el sistema de protección.

Al respecto, en esta investigación se evidencia como actividades programas intergeneracionales con la tercera edad; experiencias donde estos jóvenes se posicionan como adultos referentes; espacios de ocio donde confluyen personas de diferentes edades en entornos normalizados; y actividades de voluntariado donde estos jóvenes pueden ser vistos por adultos alejados de los estigmas que les persiguen, son ejemplos que surgen cómo una alternativa y oportunidad para tejer una red social más sólida y heterogénea que facilite el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes.

Finalmente, el aislamiento social y sus consecuencias en el desarrollo psicológico, social y afectivo (Anderson, 2020), provocado por las restricciones de movilidad en el contexto pandémico y postpandémico se ha unido a otros factores ya existentes, como el económico, dificultando el acceso a actividades de ocio inclusivo, especialmente las deportivas, lo que ha contribuido a aumentar el riesgo de que estos jóvenes vulnerables puedan cruzar el umbral de la exclusión social (Morese et al., 2019). En este escenario, de nuevo el trabajo en red, la coordinación entre los agentes implicados y el empoderamiento de los jóvenes en las iniciativas de ocio se consideran elementos que contribuyen a la inclusión de estos jóvenes a través de las actividades realizadas en el tiempo libre.

6. CONCLUSIONES

Los jóvenes egresados del sistema de protección conforman un colectivo de difícil acceso y con una realidad compleja que ha de ser investigada bajo la complementariedad de técnicas e instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos adoptando una metodología mixta. Sus trayectorias están marcadas por múltiples factores de riesgo endógenos y exógenos

que dificultan su inclusión social. Esta problemática se ve acrecentada cuando se produce la mayoría de edad y cesa la protección administrativa. La ausencia de un tejido social de apoyo heterogéneo y sólido, el aislamiento social, la falta de iniciativa en la gestión del tiempo libre, las carencias formativas, la falta de competencias laborales y las conductas patológicas asociadas a una historia vital traumática; dificultan su inclusión en entornos normalizados que muchas veces no se encuentran preparados para cubrir las necesidades específicas de este colectivo. En este complejo escenario, surgen diversas actuaciones de éxito y propuestas que ejercen como factores de protección ante la exclusión social de estos jóvenes y que se apoyan en conceptos como el trabajo en red, las relaciones intergeneracionales, la normalización del colectivo, la cooperación y la red social de apoyo como principales elementos que sustenten un fácil proceso de transición a la vida adulta.

8. REFERENCIAS

Alonso, E., Santana, L., y Feliciano, L. (2017). Proyecto de inserción sociolaboral, ¿subimos juntos la escalera? *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 18*, 69-73.

Anderson, S. (2020). COVID-19 and Leisure in the United States. *World Leisure Journal, 62*(4), 352-356. https://doi.org/10.1080/16078055.2020.1825259

Arnay, L. y Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review, 53*, 185-191. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.027.

Arnett, J. J. (2014). Presidential address: the emergence of emerging adulthood: a personal history. *Emerging Adulthood, 2*(3), 155–162. https://doi:10.1177/2167696814541096

Barrera-Herrera, A. y Vinet, E. V. (2017). Adultez emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica, 35*(1), 47-56. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082017000100005

Berger, K. S. (2016). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana.

Bernal, T., Melendro, M., Charry, C., y Goig, R. (2020). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *72*(2), 29-44. https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.76175

Boeije, H. (2010). Analysis in qualitative research. SAGE Publications

Bravo, A. y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, *26*(1), 55-62. https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001

Campos, G., Goig, R., y Cuenca, E. (2020). La importancia de la red de apoyo social para la emancipación de jóvenes en acogimiento residencial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 1*(1), 27-54. https://doi:10.25115/psye.v10i1.712

Chaves-Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado, S. Gadea, W. F. Gadea, S. Vera-Quiñonez (coords.). *Rompiendo barreras en la investigación (*pp, 164-184). UTMACH.

Comasòlivas, A., Sala-Roca, J., y Marzo, T. E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social*. *Revista Interuniversitaria*, *31,* 125-137. https://doi:10.7179/PSRI_2018.31.10

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGrawHill.

Coronel, F. T. y Farje, C. A. (2020). Percepción social para reinserción de privados de libertad en Perú: Efecto del edentulismo. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVI*(2), 236- 249. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32437.

Cuenca, E., Campos, G., y Goig, R. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: el rol de la familia. *Educación XX1, 21*(1), 321-344. https://doi:10.5944/educXX1.20201

De-Juanas, A., García-Castilla, F. J., Galán-Casado, D., y Díaz-Esterri, J. (2020). Time management of young people in social difficulties: proposals for improvement in their life trajectories. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(23), 9070. https://doi.org/10.3390/ijerph17239070

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., y Valle, et al. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema 18*, 572–577.

Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R., y De-Juanas, A. (2021a). Espacios intergeneracionales de ocio y redes de apoyo social en jóvenes egresados del sistema de protección. *Psychology, Society & Education, 13*(3), 39-53. https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4820.

Díaz-Esterri, J., De-Juanas, Á., Goig-Martínez, R., y García-Castilla, F. J. (2021b). Time Inclusive Leisure as a Resource for Socio-Educational Intervention During COVID-19 Pandemic with Care Leavers trajectories**.** *Sustainability*. *13*(16) (8851). 1-18. https://doi.org/10.3390/su13168851.

Di Blasi, M., Crispino, T., Marfia, A., Cavani, P., y Giordano, C. (2016). Transition to adulthood and recession: a qualitative study. *Journal of Youth Studies, 19*, 1043-1060. https://doi:10.1080/13676261.2015.1136055

Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía, 263*, 13-29.

Eriksson, P. y Kovalainen A. (2008). *Qualitative methods in business research.* SAGE Publications.

Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. John Wiley and Sons.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research.* SAGE Publications.

García-Castilla, F. J., De-Juanas, A., y Rodríguez, A.E. (2018). Jóvenes sin tiempo: la transición a la vida adulta desde un escenario de dificultad social. En F.J. García-Castilla (coord.), *Investigación y prácticas sociológicas: escenarios para la transformación social* (pp. 199-218). UNED.

Gill, J. y Johnson P. (2010). *Research methods for managers*. SAGE Publications.

Goig, R. y Martínez, I. (2019). La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una mirada hacia la dimensión "vida residencial". *Bordón. Revista de Pedagogía, 71*(2), 71-84. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67905

González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, M. I., Martín, E., Santos, I., & Del Valle, J. F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, *73*, 100-106. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.011

Gudžinskienė, V., Raudeliūnaitė, R., y Uscila, R. (2017). The experiences of social workers while preparing children for independent living in the community foster care homes. *Pedagogika, 125*(1), 158-174. https://doi.org/10.15823/p.2017.12.

Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, *5*, 39-72.

Jurado, P., Olmos, P., y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar, 51*(1), 211-224.

Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA. Text, Audio and Video*. Springer.

Mann-Feder, V. R. y Goyette, M. (2019). *Leaving care and the transition to adulthood: international contributions to theory, research and practice.* Oxford Scholarship Online.

Mansilla, M., Olaya, C., y Picazo, M. (2018). ¿Qué papel tiene el apego en la aparición de dificultades y fortalezas en menores en acogimiento residencial? *Psychology, Society & Education*, *10*(2), 163-171. https://doi:10.25115/psye.v10i1.712

Martín, E., González P., Chirino E., y Castro J.J. (2020). Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 35*, 101-111. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08.

Melendro, M., Miguelena, J., De-Juanas, Á, Dávila, P., y Naya, L. M. (2022). Introducción. En Á. De-Juanas, P. Dávila, M. Melendro, J. Miguelena y Luís Mª Naya (Coord.). *El tránsito a la vida adulta de jóvenes de sistemas de protección y jóvenes vulnerables.* Editorial Dykinson, (pp.15-27)

Mendes, P. y Snow, P. (Eds.) (2016). *Young people transitioning from out-of-home care*. Palgrave Macmillan.

Mmusi, F. I. y Van Breda, A. D. (2017). Male care-leavers transfer of social skills from care into independent living in South Africa*. Children and Youth Services Review, 81, 350–357.* https://doi:10.1016/j.childyouth.2017.08.024

Morese, R., Palermo, S., Defedele, M., Nervo, J., y Borraccinno, A. (2019). Vulnerability and Social Exclusión: Risk in Adolescence and Old Age. En R. Morese y P.Palermo (Coords).*The New Form of Social Exclusion*. IntechOpen (pp. 11-27).

Oliva, A. (2003). Adolescencia en Espana a principios del siglo XXI. *Cultura y Educacion, 15*(4), 373-383.

Paez, J. y De-Juanas, Á. (2015). Validation of "Schwartz Values Scale" for Spanish Adolescents Population. *Procedi*a - *Social and Behavioral Sciences, 165,* 195-201. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.622.

Refaeli, T., Benbenishty, R., y Zeira, A. (2019). Predictors of life satisfaction among care leavers: a mixed-method longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, *99,* 146-155. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.044

Rodríguez, A. E., De-Juanas, Á., y González, Á. L. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. *Revista Española de Pedagogía,* LXXIV(263), 109-126.

Saldaña, C., Polo-Vargas, J. D., Gutiérrez- Carvajal, O. I., y Madrigal, B. E. (2020). Bienestar psicológico, estrés y factores psicosociales en trabajadores de instituciones gubernamentales de Jalisco-México. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVI*(1), 25-37. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31308.

Santana-Vega, L. E., Feliciano, L., y Jiménez, A.B. (2016). Perceived family support and the life design of immigrant pupils in secondary education. *Revista de Educación*, *372*, 32-58. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314.

Santana-Vega, L. E., Alonso-Bello, E., y Feliciano-García, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, *29*(2), 355-369. https://doi.org/10.5209/RCED.52444.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology, Academic Press,* 25, 1-65,

Sevillano-Monje, V., Ballesteros-Moscosio, M. Á., y González-Monteagudo, J. (2021). Programa de transición a la vida adulta en Andalucía: Percepción de profesionales y extutelados. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, *XXVII*(2), 39-53.

Sheaffer, R., Mendenhall, W., y Ott L. (1987). *Sampling elements*. Grupo Editorial Ibero América, S.A.

Strauss, A. y Corbin J. (2003). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Vinaixa, M. (2019). La mayoría de edad: un mal sueño para los menores extranjeros no acompañados. *Cuadernos de Derecho Transnacional*, *11*(1), 571-602. https://doi.org/10.20318/cdt.2019.4633.

RETOS: UN CAMINO POR RECORRER

MARCOS JAVIER BARRIGA ÁVILA
Educador social
Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura
Centro de Acogida de Menores Francisco Pizarro
Consejería de Sanidad y Servicios Sociales
Junta de Extremadura
TRUJILLO (Cáceres)

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo XX y en lo que llevamos de siglo XXI, las transformaciones sociales marcan nuestro devenir y el modo en que convivimos. Ejercer en el mundo de lo social en la atención a población vulnerable es la manera en que actualmente desarrollo mi profesión al igual que el resto de mis compañeros/as sean educadores/as sociales o bien posean formación en otras disciplinas. Es el trabajo en equipo y la composición multidisciplinar de estos la que marca la acción. La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente la Violencia (de ahora en adelante LOPIVI) incide en su artículo 42 en la prioridad de ejercicio de profesionales altamente cualificados dentro de los equipos de intervención familiar y con la infancia y la adolescencia de las administraciones públicas.

Así, sitúa a los "profesionales de la educación social, la psicología y del Trabajo social, y cuando sea necesario de la abogacía" (Boletín Oficial del Estado, 2021) como los perfiles idóneos en esta materia.

Esta Ley Orgánica y otras disposiciones con carácter internacional y supranacional abarcan una serie de contenidos inherentes a la condición humana y específicamente a la de aquellos que aún son menores de edad. Ya en 1900 se trata de combatir la situación penosa de niños y niñas que eran usados como mano de obra en condiciones precarias por la cantidad de horas de trabajo exigidas y las características de las tareas a

desempeñar, el lugar de trabajo, el clima, etc. (Aramayona, 2011). En el CAM Francisco Pizarro y otros centros de protección de menores es posible encontrar menores que desde niños han trabajado en sus países de origen. Es el caso de chicos que han trabajado para ayudar a la subsistencia familiar en países como Senegal o Mali.

Vilar (2006) hace un análisis sobre las posibles perspectivas de desarrollo de la Educación Social como disciplina de trabajo cualificado y como praxis. Alude a "los contextos educativos no escolares" (p. 164). Y es que los Centros de Acogida de Menores en Extremadura, han sido desde hace varias décadas instituciones con un carácter esencial de aplicación de la pedagogía social. Podemos conocer un poco su recorrido consultando la reciente noticia de la jubilación de un director de CAM desde 1983 (Sánchez, J., 2022). Los Centros de Acogida de Menores regulados en el Decreto 139/2002, de 8 de octubre por la Consejería de Bienestar Social, proceden de antiguas instituciones con poblaciones elevadas de niños, niñas y adolescentes que han pasado por las mismas a lo largo varias décadas. Me remonto a los años en que aún no había llegado el sistema democrático que trae la Constitución Española.

Por lo que la gestión de dichas instituciones al igual que pasaba con las escuelas tenía una predominancia por parte de la Iglesia Católica y, por tanto, agrupaciones u órdenes vinculadas a esta confesión. Me consta que es así en el CAM Antonio Machado de Mérida y en el CAM "Hogar Pedro de Valdivia" de Villanueva de la Serena.

En ambos centros he trabajado durante un tiempo y así me lo han corroborado las personas compañeras de mayor antigüedad en activo en los momentos en que he estado allí entre 2018 y 2021. Con una atención mucho menos individualizada pues el número de niños era mayor, como alguna compañera afirma la disciplina era clave. Entiendo que las circunstancias socioculturales eran condicionadas por el nacimiento de hijos e hijas más frecuente y que en muchas ocasiones estos centros de acogida han supuesto un apoyo y un soporte para familias humildes con dificultades para cubrir correctamente todas las necesidades de hijos e hijas. Necesidades materiales principalmente, y de alimento en muchas ocasiones. Hablo de entornos eminentemente rurales, también. Y de padrea y madres con desempeños laborales difíciles poco remunerados.

Como es trabajar el campo y la tierra para sus dueños o atender a familias bien posicionadas en el caso de las madres de estos chicos acogidos. Actualmente y desde hace veinte o treinta años, las necesidades materiales han aumentado, pero ha mejorado la cobertura de las mismas por parte de padres y madres. Por tanto, los criterios para determinar el ingreso en un centro de este tipo tienen que ver la presencia de factores de riesgo de maltrato infantil y de indicadores de desprotección.

En esta materia son referentes Mª Ignacia Arruabarrena y Joaquín de Paul Ochotorena con una serie de libros, manuales y publicaciones de artículos a sus espaldas que he podido consultar en numerosas ocasiones. Ambos ejercen como docentes en la Universidad del País Vasco y aunque personalmente no los conozco, entiendo que su recorrido es determinante. Asesoran técnicamente el *Balora*, que es un instrumento muy recomendable en el maltrato infantil o situaciones de infancia desprotegida, que vía correo electrónico Joaquín de Paúl y María Ignacia Arruabarrena me facilitan. La Dirección General de Servicios Sociales, Infancia y Familias de la Junta de Extremadura y el Servicio de Protección y Atención de Menores lo han editado y adaptado al igual que otras comunidades autónomas. En esta línea, el Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo (Grupo GIFI), conforma un equipo implicado en el acogimiento residencial en este país. El grupo GIFI lo integran Amaia Bravo, Iriana Santos y Jorge Fernández del Valle. La experiencia de Del Valle y el trabajo docente e investigador del resto, les lleva a la autoría del SERAR, el Sistema de Evaluación y Registro en Acogimiento Residencial. Por lo que los instrumentos de evaluación y registro sistemático de los Centros de Acogida de Menores de Extremadura implementan este propuesto por ellos. Me consta que en otras Comunidades Autónomas, también se utiliza. Por ejemplo, en el País Vasco. En Vitoria, entre los recursos del IFBS (Instituto Foral de Bienestar Social) de la Diputación Foral de Álava se encuentra el Centro de Acogida de Urgencias "Bideberri", ubicado en la calle San Ignacio de Loyola. Entre 2017 y 2018 trabajé en dicha residencia como educador social. Es un centro residencial dirigido menores extranjeros no acompañados que gestionaba la *asociación Urgatzi*, con sede en Getxo, Vizcaya.

1.1. LA PROFESIÓN Y EL SISTEMA EDUCATIVO

El ejercicio profesional que exige una formación superior y un nivel alto de cualificación conlleva un mayor respeto por las personas que reciben la atención. Este es el caso del programa de acogimiento residencial que existe en Extremadura.

Los equipos técnicos territoriales en las provincias de Cáceres y Badajoz, el servicio de protección y atención a la infancia y la propia Dirección General de servicios sociales e Infancia y Familias ubicadas en Mérida suponen una cobertura hacia aquellas situaciones que requieren intervención por parte de personal preparado para ello (Junta de Extremadura, 2021).

Es en este sentido se torna fundamental antes de realizar este trabajo de búsqueda (e, incluso, de introspección personal) documental de todo aquello que determina al educador/a social.

Habiendo un amplio elenco de personas que han desempeñado su trayectoria en aquella educación especializada que es referida en las diferentes facultades de ciencias de la educación durante las clases docentes de los Grados Universitarios en Educación Social. Aún recuerdo esto durante los cursos 2008-2012 en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca de la avenida de Canalejas de la propia ciudad salmantina.

Una de estas figuras que ya en la década de los 60 iniciaba su labor pedagógica y de impulso de los/as educadores/as sociales fue Toni Juliá (Sánchez-Valverde, 2010) que tiene la Revista de Educación Social que se edita en formato digital un monográfico a modo de homenaje tras fallecer en 2009.

La titulación universitaria cumple 30 años en el curso 2021-2022 tras la promulgación del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, que aprueba la misma.

Coincidiendo con este aniversario tiene lugar la tercera edición del Programa de Postgrado y Desarrollo Profesional "*Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo*", que dirige la Universidad Nacional de Educación a Distancia en coordinación y colaboración con

el Consejo Estatal de Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales (Rivera, M. J., 2021).

Decía Jaques Lesourne en 1988 en su obra Educación y Sociedad (citado en Marchesi, A. y Martín, E,. 1998):

> Nos hallamos en vísperas de graves problemas sociales que van a cristalizar en torno al sistema educativo, ya que la conjunción de las dificultades presentes y de las presiones futuras va a imponer progresivamente transformaciones, tanto en la coherencia interna de ese sistema como en sus relaciones con el resto de la sociedad.(p. 21)

1.2. Pedagogía Social y Acogimiento residencial

"La ciudadanía en un sentido sustantivo implica la práctica sociopolítica y la capacidad real que tienen los sujetos de derecho para participar e influir en su entorno" (Ramiro, J., 2022)

Para tomar fuentes que inspiren mi escritura sobre la atención a poblaciones vulneradas me apoyo en aquellas publicaciones que tienen que ver con la pedagogía social, con la regulación de los sistemas de protección a la infancia, con las estructuras y organigramas políticos, etc. La participación es un elemento muy sugerente que es tratada en la LOPIVI con la creación del Consejo Estatal de Participación de la Infancia y la Adolescencia.

La población atendida en el CAM Francisco Pizarro de Trujillo en la provincia de Cáceres, está compuesta en una proporción muy elevada por menores extranjeros no acompañados. En marzo de 2021, son acogidos en este centro residencial un número importante de niños y niñas procedentes de un recurso situado también en la provincia de Cáceres, (específico para la atención educativa integral de menores migrantes sin referente familiar) que cierra sus puertas por motivos que desconozco pero que tienen que ver el fin del concierto/convenio establecido por la entidad que lo gestiona y la administración de la Junta de Extremadura (Campón, L., 2021).

Y además, se han ido incorporando algunos más desde esta fecha procedentes de Ceuta o bien de asociaciones como ACCEM en Cáceres. Han salido aquellos que por edad han podido ser derivados a pisos para semiautónomos para edades de entre 16 y 18 años con el objetivo

prioritario de preparación para la vida independiente en Cáceres y también en Plasencia. Es la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor la que (modificada por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia) incorpora en el artículo 22bis estos programas para "propiciar seguimiento socioeducativo, alojamiento, inserción sociolaboral, apoyo psicológico y ayudas económicas." (BOE, 2015).

Entre los dispositivos existentes para cubrir las necesidades de infancia, adolescencia y familia, está la "Red de pisos semiautónomos" (Junta de Extremadura, 2021).

IMAGEN 1. *La Junta de Extremadura proporciona para aquellos jóvenes dentro de sistema de protección que una red de pisos semiautónomos en las ciudades de Badajoz, Cáceres, Mérida y Plasencia. http://www.juntaex.es*



Fuente: Junta de Extremadura

1.2.1. Otros dispositivos y programas

Programa de acogimiento residencial, compuesto por centros de acogida de menores cuya edad de acceso acapara desde los 7 a los 18 años de edad. Contando además, con unidades para la acogida de niños y niñas de 0 a 6 años en el CAM San Juan Bautista de Badajoz y en el CAM Jardín del Sauce de Cáceres.

2. OBJETIVOS

2.1. Proporcionar un acercamiento al programa de acogimiento residencial en Extremadura

- Programas de transición a la vida adulta.
- Llegada a la mayoría de edad.

2.2. Aportar documentación y literatura científica sobre la educación social en el sistema educativo

- El papel del educador/a social en contextos educativos escolares
- Influencia y acción de menores extranjeros no acompañados sobre su entorno (doble sentido sistema abierto)

3. METODOLOGÍA

La lectura en profundidad de algunos apartados de tratados internacionales y el estudio de los textos legales a nivel del estado español y de la comunidad autónoma de Extremadura así como de aquellos libros y documentos, informes, instrumentos, etc. publicados bien desde organismos oficiales o bien por parte del personal investigador de diferentes universidades es la manera en que organizo la búsqueda de amparo para el ejercicio lo más ajustado posible a las necesidades y características de la población atendida en los centros de trabajo en que he desempeñado mi labor en el pasado, en el que me encuentro en la actualidad y para continuar en otros diferentes en el futuro.

Fruto de este esfuerzo y de esta cantidad de horas de trabajo, tiene lugar el encuentro con compañeros y compañeras de profesión, profesionales de otras disciplinas, asistencia a congresos y conferencias y la participación en algunas de ellas.

En la ciudad de Lugo, se ha celebrado en octubre y noviembre de 2021 el XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social Educación Ambiental y cultura de la sostenibilidad. Construyendo la transición ecológica. Un encuentro para la reflexión y el análisis con la intervención de

personas que saben por experiencia en qué línea debemos ir los educadores/as sociales y sobre todo las Ciencias de Educación. Una vez más, la relación del ser humano y su entorno. Los menores del CAM y el territorio. Los chicos de centro de menores y la comunidad.

A partir de la conclusión del curso de postgrado y desarrollo profesional de *"Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo"*, participo en diferentes actividades de tipo académico para tratar de incorporar más conocimiento.

IMAGEN 2. *Estos son algunos de los actos a los que asisto y en los que he participado y algunos que están por celebrarse de cara al encuentro y formación con profesionales.*



Fuente: Elaboración propia

A modo ilustrativo esta imagen refleja algunos acontecimientos que he podido disfrutar para comprender y tratar de entender los aspectos circundantes a los modos de actuación con niños, niñas y adolescentes. Los dos últimos indicados están aún por celebrarse. El *XX Congreso AIEJI* versa sobre *"Temporalidad en la acción educativa"* y me he tomado la licencia para contactar con la organización del mismo en la ciudad suiza de Lausana. Trataré de estar allí y abordar la temática desde el punto de vista del desarrollo del programa de acogimiento residencial en

Extremadura. Obviamente, la temporalidad viene delimitada por la llegada a la mayoría de edad y la salida del centro, pero también por los turnos de trabajo, la contratación, la duración de sustituciones, vacantes o traslados de personal.

En el año 2020, la pandemia impide la realización en la ciudad de Zaragoza del *Octavo Congreso Estatal de Educación Social* que organizaba el Colegio Profesional aragonés CEES Aragón. Iba a tener lugar en abril. Una nueva fecha es propuesta desde la organización para septiembre de 2021. Pero por falta de participación no sale adelante. El CEES Aragón renuncia a la organización y coge el testigo el Consejo General de carácter estatal (CGCEES), que aglutina a los 17 colegios profesionales autonómicos. La realización final ha tenido de manera descentralizada en diferentes territorios. Madrid, Castilla La Mancha, Murcia, Valencia, El País Vasco, Islas Canarias y Andalucía han acogido las diferentes jornadas.

Algunas obras, corales o no, son de especial interés para los y las educadores/as sociales y para todo aquel que trata de intervenir y trabajar con poblaciones vulnerables. Este es el caso de:

> "Retos actuales del sistema educativo. Propuestas de actuación desde la Educación Social"

Libro coordinado por Ana María Martín-Cuadrado, directora del programa indicado sobre intervención desde la *Educación Social en el sistema educativo*. Este libro es una recopilación del trabajo realizado por los autores que en él intervienen en cada capítulo. Es una muestra de las acciones socioeducativas que tienen lugar y que son recogidas de modo que tenemos una serie ámbitos de trabajo muy importantes. Los autores son parte del equipo docente del programa modular. Los ámbitos de trabajo y desempeño profesional están regulados en los módulos de contenidos del programa, que son los siguientes (UNED, 2022)

- *Marco teórico de la Educación Social en el Sistema Educativo*. Ofrece un estudio en profundidad del origen y recorrido de la pedagogía social a lo largo de varios siglos. En el libro señala los representantes más significativos (Pestalozzi, Comenio, Kolping, Platón, Aristóteles), afirmaciones como "En Europa,

hay que situar en el siglo XIX el inicio de la Pedagogía Social" (Martín Cuadrado, A, 2022, p. 40) así como los acontecimientos más recientes del siglo XX o las sucesivas leyes de educación que se vienen promulgando en España.

- *Educación para la mejora de la convivencia paz en el centro educativo y en la comunidad*. Un módulo muy conveniente a la hora de abordar situaciones del día a día propias de la interacción de los miembros de la comunidad educativa, familias, alumnado, entorno, etc. La toma de decisiones, la llegada a cuerdos, la resolución de conflictos, el acoso escolar, el ciberacoso u otras materias vinculadas son tratados desde las Pruebas de Evaluación Continua.
- *Acción socioeducativa con alumnado en riesgo social*. Los menores migrantes, las minorías étnicas, los alumnos sujetos a medidas judiciales son tan solo algunos ejemplos de por qué es imprescindible la atención educativa a la diversidad del alumnado.
- Dinamización familiar y participación con la comunidad educativa y el territorio. Incorpora la participación y el territorio como elementos clave.
- *Género y acción socioeducativa*. Esencial en la prevención de conductas sexistas o en la violencia sexual.
- *Técnicas y herramientas para la acción socioeducativa en el ámbito escolar*. Constituye un recurso clave y un apoyo en el desempeño como educador social en un centro educativo.

Hasta aquí están descritos los seis primeros módulos que comprende el programa y cuya superación garantiza la obtención del certificado en la modalidad de experto (que es la que he completado). El modo de superación del curso se basa en la realización de *Pruebas de Evaluación Continua* (PEC) por cada bloque de contenidos. Estas consisten en la realización de actividades variadas de comprensión, de síntesis, análisis, de creación de proyectos, fomento del empleo de medios técnicos actualizados como creación de videos o publicaciones digitales, etc. Algunas

de ellas son realizadas de manera grupal con compañeros y compañeras de modo que es necesario entrenar el trabajo en equipo.

En el caso de la participación en el sistema educativo por parte de los niños y niñas que viven en los Centros de Acogida de Menores son necesarios con frecuencia procesos de inmersión lingüística o programas de formación profesional básica que en ocasiones no son completados. Creo que hay que aunar la Educación Social ejercida en las residencias de menores y la que se ejerce por educadores/as sociales de centros escolares y de Institutos de Educación Secundaria.

4. RESULTADOS

El resultado de unir mi experiencia profesional en centros de acogida de menores y el estudio de literatura científica, textos legales, asistencia a congresos, conferencias, jornadas, seminarios, y otros actos formativos, académicos y de desarrollo profesional me permite extraer datos que avalan la necesidad de investigar y de escribir en el contexto de la Educación Social.

Por el cumplimiento del *artículo □□del Decreto □□/□□□*, de 8 de octubre, que regula la organización y funcionamiento de los Centros de Acogida de Menores, no haré alusiones, referencias ni personalizaré en chicos o chicas hacia los que se dirige la acción socioeducativa en los centros de trabajo en que he sido contratado de manera temporal.

> "Todo el personal de los centros está especialmente obligado a guardar el secreto profesional en relación con las circunstancias personales familiares o sociales de los niños, niñas y jóvenes acogidos (…)" (apartado primero del artículo).

De igual modo se exige el mismo secreto profesional en cuanto a la documentación obrante en los centros de acogida de menores pues "Su utilización para los trabajos de estudio o divulgación científica necesitarán de la expresa aprobación por parte de la Dirección General de Infancia y Familia."

Teniendo cierta precaución personal, por respeto a la intimidad de los chicos y chicas y por protección de la información que les concierne he rectificado algunos apuntes en este apartado de resultados que se

centraban en datos de carácter más personal. El hecho de llevar a cabo una publicación sobre ellos me lleva a ser especialmente escrupuloso.

Los resultados del trabajo realizado en los CAM giran en torno a una serie de parámetros que procedo a indicar y describir:

- Tan solo dos de los chicos que forman el grupo de convivencia en la vivienda del CAM en que me corresponde educar, han superado el curso académico dentro del programa de formación profesional básica en un centro de educación secundaria sostenido con fondos públicos.
- Los niveles académicos difieren de unos a otros y motivarles es una tarea muy difícil para los educadores/as y Técnicos auxiliares.
- Hay presencia programas específicos de formación profesional básica para jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad (Consejería de Educación, 2022).
- Hay chicos tutelados que son beneficiarios de plaza en residencia para estudiantes de secundaria como elemento a considerar en su favor, pero que probablemente limite en gran medida su desarrollo social y autonomía por ser estrictas las normas de convivencia en dicho establecimiento de la Consejería de Educación extremeña.
- Hay jóvenes cuyo nivel alfabetización es tan escaso que no puede si quiera cursar el nivel más bajo de competencia curricular. (Competencias clave)
- Hay menores nacionales con unidad familiar de referencia en el entorno geográfico próximo dentro de Extremadura.
- Hay niños y niñas que poseen una significativa discapacidad intelectual reconocida por el equipo de valoración correspondiente a la provincia en que su ubica (Cáceres o Badajoz) que condiciona su futuro inmediato al haber llegado a la mayoría de edad civil y precisar un recurso habitacional y ocupacional para salir de los Centros de Acogida de Menores.
- Con relación al último parámetro, la discapacidad o de las necesidades educativas especiales, Oscar Martínez Rivera (2020)

apunta lo peculiar de ser educador social en entornos residenciales y lo hace de modo particular cuando se trata de viviendas o centros cuyos destinatarios son personas con dificultades intelectuales, sensoriales o motoras.

En Extremadura, la Dirección General de Servicios Sociales, Infancia y Familias que tiene encomendada la función tuitiva y de protección de niños, niñas y adolescentes con medida de acogimiento residencial en colaboración con el SEPAD (Servicio Extremeño de Promoción de la Autonomía y Atención a la Dependencia) promueve un protocolo de actuación conjunta firmado el 22 de mayo de 2015, de acuerdo con una instrucción posterior. Precisamente el objetivo es la proporción de un recurso habitacional a aquellos jóvenes por edad no pueden seguir en los Centros de Acogida de Menores, pero no tienen alternativa residencial dadas sus afectaciones y circunstancias sociofamiliares. La Instrucción posterior de la misma Dirección General, de fecha de 14 de junio de 2019, vuelve a aludir a este Protocolo con objeto de regular las actuaciones profesionales y el seguimiento de los niños/as y adolescentes con necesidades específicas asociadas a la discapacidad en el Programa de Acogimiento Residencial. En este perfil de chicos y chicas he encontrado limitaciones y dificultades en cuanto a la comunicación y las habilidades sociales.

- Existen malas conductas que conllevan aperturas de expedientes disciplinarios en los centros educativos y en las residencias para estudiantes de secundaria. En ocasiones conllevan la expulsión definitiva.
- En diversas acciones formativas por parte de entidades del tercer sector no se obtiene el aprovechamiento deseable para su incorporación laboral por no superar la fase práctica, por ejemplo, de cara al sector de hostelería.
- Llegada por parte de docentes información acerca de conductas disruptivas y actitud pasiva mediante el uso del móvil y falta de interés durante el curso formativo. Ha tenido una nueva oportunidad con la realización de un curso de cocina en este momento por parte de la Escuela de Hostelería que trabaja

dentro de la Diputación Provincial de Cáceres, con la Cámara de Comercio y dentro del "Proyecto Juventas".

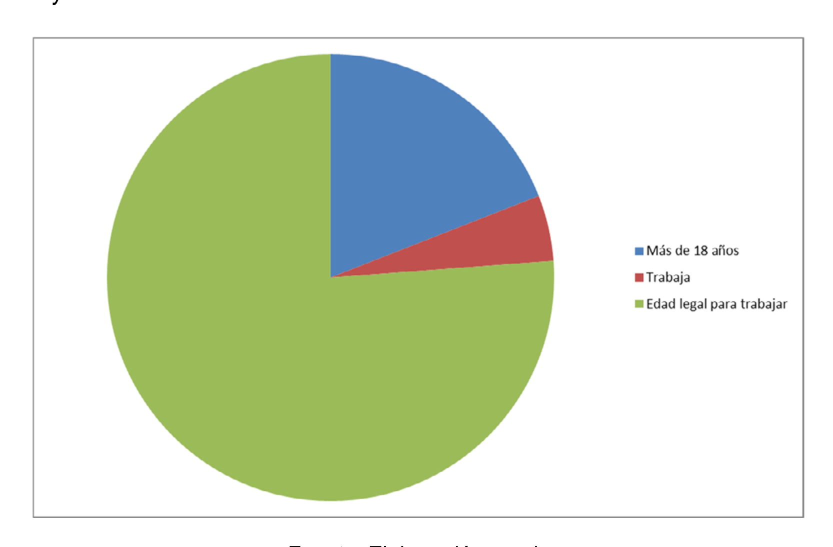
– Escasa motivación o las dificultades que produce el desconocimiento del idioma.

Sin desmerecer el esfuerzo que sí realizan en algunos casos, mi objetivo es la descripción de los chicos que residen y forman el grupo con el que intervengo y analizar del nivel de estudios, la edad y el país de procedencia, así como la participación en el contexto comunitario y su integración sociolaboral.

La proporción de chicos y de chicas en cada vivienda es muy equilibrada. De un total de 23 residentes, todos menos siete tienen 16 años o más y, por tanto, edad legal para trabajar. Todos ellos disponen del permiso residencia y la Tarjeta de Identidad de Extranjero (TIE) que les "Habilita para trabajar", de acuerdo con la modificación del Reglamento de Extranjería por RD 903/2021, de 19 de octubre.

De 16 chicos y chicas en el presente curso 2021-2022, tan solo uno ha obtenido un empleo dado de alta en el sistema de afiliación a la Seguridad Social.

GRÁFICO 1. *Proporción de chicos/as en edad legal de trabajar, los que trabajan y los que son mayores de edad.*



Fuente: Elaboración propia

Hay chicos/as que realizan un periodo de prácticas denominado *"formación en centros de trabajo"* que contempla la Formación Profesional Básica, incluido en la normativa reguladora de estos programas. En la nueva ley educativa estatal, *LOMLOE,* son denominados *Ciclos Formativos de Grado Básico*. (Boletín Oficial del Estado, 2021).

El *artículo □□□ del Reglamento de Extranjería,* contempla el modo de actuar para la solicitud de la renovación de la autorización de residencia de quienes alcanzan la mayoría de edad civil. Su salida de un Centro residencial de menores depende del encuentro de un recurso acorde a sus características.

El Decreto 139/2002, de 8 de octubre, por el que se regula la organización y funcionamiento de los CAM, alude en su artículo 6:

- Los Centros de Acogida de Menores atenderán población en situación de guarda o tutela de 0 a 18 años de edad. De manera excepcional, y siempre con carácter transitorio, y a petición del interesado, podrán permanecer en los mismos aquellos jóvenes que aun habiendo cumplido los 18 años de edad no puedan abandonar el Centro por determinadas circunstancias personales, familiares o sociales. (Documento Oficial de Extremadura, 15 de octubre de 2002).

Asimismo, el *artículo* □□.□del mismo decreto en vigor, dice:

- La estancia de los menores en los Centros de Acogida finalizará por cualquiera de las siguientes circunstancias (…): C) Por haber cumplido la mayoría de edad, salvo en casos excepcionales cuando resulte conveniente no interrumpir procesos educativos-formativos o de inserción laboral de los menores.

***IMAGEN 3**. Modificaciones numerosas en la normativa básica para personas extranjeras. “Jornada Infancias atrapadas”, celebrada el 18 de febrero de 2022 en el Ateneo de Cáceres.*



Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Última actualización publicada el 23/02/2021

Última actualización publicada el 23/02/2021
Modificación publicada el 22/12/2020
Modificación publicada el 04/09/2018
Modificación publicada el 04/07/2018
Modificación publicada el 28/06/2017
Modificación publicada el 30/10/2015
Modificación publicada el 23/07/2015
Modificación publicada el 19/05/2015
Modificación publicada el 31/03/2015
Modificación publicada el 30/12/2014
Modificación publicada el 26/12/2013
Modificación publicada el 29/06/2013
Modificación publicada el 26/02/2013
Modificación publicada el 28/12/2012
Modificación publicada el 30/06/2012
Modificación publicada el 24/04/2012
Modificación publicada el 28/07/2011
Modificación publicada el 12/12/2009
Modificación publicada el 22/01/2008
Modificación publicada el 10/12/2007
Modificación publicada el 21/11/2003
Modificación publicada el 30/09/2003
Modificación publicada el 02/11/2001
Modificación publicada el 23/12/2000
Texto inicial publicado el 12/01/2000

Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria.

Última actualización publicada el 29/12/2021

Última actualización publicada el 29/12/2021
Modificación publicada el 26/03/2014
Texto inicial publicado el 31/10/2009

Real Decreto 240/2007, de 16 de febrero, sobre entrada, libre circulación y residencia en España de ciudadanos de los Estados miembros de la Unión Europea y de otros Estados parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo.

Última actualización publicada el 09/11/2015

Última actualización publicada el 09/11/2015
Modificación publicada el 04/08/2012
Modificación publicada el 24/04/2012
Modificación publicada el 26/11/2011
Modificación publicada el 03/11/2010
Modificación publicada el 23/07/2009
Texto inicial publicado el 28/02/2007

Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización.

Última actualización publicada el 22/12/2021

Última actualización publicada el 22/12/2021
Modificación publicada el 03/11/2021
Modificación publicada el 13/03/2021
Modificación publicada el 07/05/2020
Modificación publicada el 29/12/2018
Modificación publicada el 04/09/2018
Modificación publicada el 29/07/2015
Modificación publicada el 27/06/2014
Modificación publicada el 28/12/2013
Texto inicial publicado el 28/09/2013

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000.

Última actualización publicada el 20/10/2021

Última actualización publicada el 20/10/2021
Modificación publicada el 04/09/2018
Modificación publicada el 09/11/2015
Modificación publicada el 15/03/2014
Modificación publicada el 01/11/2013
Modificación publicada el 24/04/2013
Texto inicial publicado el 30/04/2011

Fuente: Francisco Sabido Martín, Jefe de la Dependencia de Trabajo e Inmigración de la Subdelegación del Gobierno de Cáceres y Constantino Avilés Regodón, Jefe de la Oficina de Extranjería de Cáceres.

El *Centro Rural Joven Vida*, CERUJOVI, es una entidad que se encarga actualmente de la gestión de pisos de acogida para niños, niñas y adolescentes. Entre estos, hay pisos tutelados y pisos semiautónomos. La importante llegada de migrantes menores de edad que son usuarios de estos les lleva a organizar las “Jornadas Infancias Atrapadas” con la presencia de una mesa técnica llamada “La reforma del reglamento de extranjería para favorecer la integración de menores y jóvenes extranjeros no acompañados”. Son dos los integrantes de la misma: Francisco Sabido Martín, como Jefe de la Dependencia de Trabajo e Inmigración de

la Subdelegación del Gobierno de Cáceres y Constantino Avilés Regodón, como Jefe de la Oficina de Extranjería de Cáceres.

Tras la reforma del Reglamento aprobado por Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, hay aspectos prácticos y operativos que tienen que ver con el quehacer administrativo y burocrático que son aclarados y mejorados.

Esta reciente modificación por el *Real Decreto □□□/□□□□, de □□de octubre*, modifica artículos referentes a menores extranjeros no acompañados. Concretamente, el *artículo* □□□del Reglamento de la Ley de Extranjería establecía que habían de transcurrir 9 meses desde que el menor extranjero era puesto a disposición de la entidad pública de protección de menores para poder empezar el inicio del procedimiento de regularización de su situación en España. Actualmente, a los noventa días tiene lugar el inicio de la documentación del chico o chica. Esto es un avance importante pues en muchas ocasiones cuando se iniciaba la tramitación y hasta que se concluía era muy probable que el menor alcanzase la mayoría de edad. El hecho de obtener la autorización de residencia no es obstáculo para que pueda ser repatriado "cuando favorezca el *interés superior del menor*" en caso de que se constate que hay familia ("reagrupación familiar") que se hace responsable o bien una entidad de protección de menores en su país de origen. Así lo establece el artículo 35.8 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social

IMAGEN 4. *Jornada Infancias atrapadas. https://www.facebook.com/cerujovi/photos/a.306536306124318/4555807794530460/*



Fuente: Cerujovi.

5. DISCUSIÓN

¿Cómo pueden llegar a participar más y mejor *en/desde/a partir de/* el sistema educativo los chicos y chicas procedentes de otros países que se encuentran a disposición de entidades públicas de protección de

menores de las Comunidades Autónomas y con medidas de acogimiento residencial?

En Extremadura, contamos en Institutos de Educación Secundaria con la labor de educadores sociales. En otras Comunidades Autónomas como las Islas Canarias, hay contrataciones e incorporaciones a las plantillas profesionales son un recurso de apoyo importante para equipos directivos, docentes, familias, Departamentos de Orientación, Departamentos Actividades complementarias y Extraescolares, Planes de Acción Tutorial, atención a la diversidad o Planes de Convivencia o Absentismo Escolar. La intervención socioeducativa en acogimiento residencial está coordinada con el sistema educativo y, por supuesto, con tutores y educadores/as sociales de centros de educación secundaria extremeños.

El papel que como futuros ciudadanos, de acuerdo a la situación de separación del núcleo familiar y las necesidades de niños, niñas y adolescentes con medidas de guarda, tutela tanto en acogimientos familiares como residenciales requiere un seguimiento constante. En los centros escolares, son ese alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, que es contemplado en el *Decreto □□/□□□, de □□de octubre* y en la *Instrucción □/□□□de la secretaría general de educación* que lo desarrolla dentro de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

Hay por delante un horizonte lleno de ilusiones, expectativas, planes y proyectos que no hay que desestimar. Todo ello ha de estar presente en las vidas de niños y niñas institucionalizados, en su rol de alumnos/as y en la actuación de los/as profesionales de la educación.

Entre otras cuestiones, nos es encargado enseñar ciudadanía y como recoge Pedro Domínguez (2022):

> Si se quiere conseguir una auténtica integración escolar de la educación ciudadana y, a la larga, una integración social, un enfoque competencial debe abordarse curricularmente de forma interdisciplinar y globalizada, no solo a través del trabajo grupal sino mediante metodologías indagadoras, que son las que mejor integran los elementos competenciales. (p.13)

6. CONCLUSIONES

De lo expuesto, en este trabajo y añadiendo la reflexión a partir de los resultados de las evaluaciones de los proyectos educativos individuales (PEI), de los registros acumulativos y de los informes de seguimiento semestral, que son los instrumentos de trabajo del Sistema de Evaluación y Registro en Acogimiento en Acogimiento Residencial, *SERAR*, que en Extremadura se desarrolla a partir de la Instrucción 2/2019, de 15 de marzo de 2019, de la Dirección General de Políticas Sociales e Infancia y Familia, (actualmente *Dirección General de Servicios Sociales, Infancia y Familias*), extraigo que:

Con relación a la integración social y laboral de los/as menores migrantes sin referente familiar, estos optan por la convivencia en sus grupos de afinidad cultural y que dentro del contexto comunitario hay ciertas resistencias a compartir plenamente sus proyectos con personas del entorno inmediato. Y de manera mutua, hay resistencias entre cultura de acogida y la cultura a acoger.

De manera puntual y mediante acciones aisladas interactúan con personas y dispositivos de acción formativa, deportiva, lúdica o recreativa del entorno.

Hay mucho por hacer para crear óptimos cauces comunicativos y de habilidades sociales.

Para finalizar quiero mencionar como obra de referencia y de reciente publicación que tiene como autores coordinadores a Miguel Melendro, Joana Miguelena, Ángel de Juanas, Paulí Dávila y Luis María Naya:

> "El Tránsito a la vida adulta de Jóvenes de sistemas de protección y de jóvenes vulnerables"

Esta obra es consecuencia de la edición en la Facultad de Educación de la UNED en Madrid del I Congreso Internacional:

> "Educación y Jóvenes en dificultad social en tránsito a la vida adulta. El camino hacia la plena autonomía y compromiso social".

Este congreso es organizado por el Grupo TABA de la UNED, y el Grupo GARAIAN de la Universidad de El País Vasco.

Sin duda, el contenido de cada uno de sus capítulos supone un área de intervención con los niños y niñas migrantes en acogimiento residencial: “Autonomía”, “Habilidades y competencias”, “Maternidades tuteladas”, “Relaciones socioafectivas y Bienestar Psicológico”, “Resiliencia”, “Justicia Juvenil” (…)

Los resultados de las evaluaciones SERAR, especialmente en lo referido a las valoraciones acerca de indicadores que analizan interacción con personas de la comunidad no-inmigrantes o no pertenecientes a la misma comunidad, (entendida como grupo cultural), indican que hay mucho por educar. Este tipo de indicador es incluido en los Proyectos Educativos Individuales de niños, niñas y adolescentes migrantes sin referente familiar dentro del *Contexto Comunitario-Cultural.*

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Por supuesto, en primer lugar, agradezco el apoyo que me brinda mi familia cada día. Especialmente a mi padre, a mi hijo Marcos y a mi mujer, Sandra, a mi madre y hermana.

A mis compañeros/as de trabajo ya que han sido ya bastantes, desde 2017 cuando inicié mi experiencia como educador en centros de acogida. También a los/las compañeros/as de preparación de las pruebas selectivas de concurso-oposición.

A los/as profesionales docentes y compañeros/as del programa de postgrado y desarrollo profesional “*Intervención desde la Educación Social en el sistema educativo”.*

Al resto de educadores/as sociales y compañeros/as de diferentes disciplinas con los que he compartido mi tiempo tratando de mejorar la profesión.

A la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, a María Victoria, que la preside.

Al Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, a Lourdes Menacho, su presidenta.

Al COPESEX, colegio profesional extremeño, y a Inés su presidenta durante muchos años.

8. REFERENCIAS

Asociación Internacional de Educadores Sociales, AIEJI. (2022). *Congreso Internacional 2022: La temporalidad en el acción educativa*. https://aieji2022.ch/es/

Aramayona, G. (2011, 18 de junio). *Aproximación al trabajo infantil en España (1832-1939)*. El blog de Guillermo Aramayona. https://guillermoaramayona.wordpress.com/author/guillermoaramayona/

ASEDES y CGCEES. (2007). Documentos Profesionalizadores. Asociación Estatal de Educación Social, ASEDES. http://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf

Berdonces, J. C. (2018, 4 de septiembre). *Álava admite la «sobreocupación» de sus centros de menores.* El Correo de Álava. https://www.elcorreo.com/alava/araba/alava-pide-gobierno-20180904143603-nt.html

Campón, L. (2021, 10 de marzo).Los 23 menores acogidos en el centro Tecum de Casar de Cáceres serán trasladados a otras localidades. *Periódico HOY.* https://www.hoy.es/prov-caceres/menores-acogidos-centro-20210310003644-ntvo.html

Cerujovi. (2022, 1 de febrero). *Jornada infancias atrapadas. Una aproximación a la realidad de Niños, Niñas y Adolescentes no acompañados en el sistema de protección de Extremadura*. [página de Facebook]. Facebook. https://m.facebook.com/cerujovi/photos/a.306536306124318/4555807794530460/?type=3&source=48

Consejería de Educación. *Programas Específicos de FPB, en modalidad de Taller Específico (Nivel I).* Consultado el 17 de julio de 2022. https://elorienta.com/laboralcaceres/data/uploads/presentacion_fpb_talleresespecificoslaboral.pdf

Consejería de Educación y Empleo. (2015). *Instrucción 2/2015 de la secretaria general de educación por la que se concretan determinados aspectos del decreto 228/2014.*https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/INSTRUCCION_2-2015_de_SGE_en_relaci%c3%b3n_al_Decreto_228-2014(3).pdf

Consejería de Educación y Empleo. (2014). *Decreto 228/2014,de Atención a la Diversidad.* https://www.educarex.es/atencion-diversidad/decreto-atencion-diversidad.html

Decreto 139/2002, de 8 de octubre, por el que se regula la organización y el funcionamiento de los Centros de Acogida de Menores de la Consejería de Bienestar Social. *Documento oficial de Extremadura, 119*, de 15 de octubre de 2002. http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2002/1190o/02040154.pdf

Dirección General de Servicios Sociales, Infancia y Familias y Servicio de Protección y Atención a la Infancia. (2021). *VALORAEX. Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones y desamparo de menores en Extremadura*. http://www.juntaex.es/filescms/ddgg005/uploaded_files/SPAI/documento_online.pdf

Domínguez, P. L. (2022). (Coord.). Educación ciudadana. Un enfoque competencial. Editorial Graó.

Gobierno de Cantabria. (2021, 10 de junio). Seminario prevención de la violencia sexual contra la infancia y la adolescencia desde el sistema de protección.https://www.serviciossocialescantabria.org/uploads/documentos/Seminario%20prevenci%C3%B3n%20violencia%20sexual.pdf

Grupo de Investigación TABA y GARAIAN. (2021, 1 y 2 de diciembre). *I Congreso Internacional de Educación y Jóvenes en Dificultad Social en Transición a la Vida Adulta. El camino hacia la plena autonomía y el compromiso social.* https://www.congresotransiciones.es/

Grupo de investigación sobre inclusión social y derechos humanos-TABA y Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-GARAIAN. (2021). *Libro de actas*. https://www.fundacion-sm.org/wp-content/uploads/2021/11/Libro-de-actas-ISBN-30-11.pdf

Junta de Extremadura. (2022). *Red de pisos semiautónomos.* http://www.juntaex.es/ddgg005/144

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, *134*, de 5 de junio de 2021. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347#:~:text=La%20norma%20establece%20medidas%20de,de%20evitar%20la%20victimizaci%C3%B3n%20secundaria.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifican la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340,* de 30 de diciembre de 2020.https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Colección Psicología y Educación. Alianza Editorial.

Martín-Cuadrado, A. M. (Coord.). 2022. Retos actuales del sistema educativo. Propuestas de actuación desde la Educación Social. Octaedro. Colección Universidad.

Martínez, O. (2020). Habitar recursos residenciales. Trabajar donde el otro está viviendo. Colección Manuales de Educación Social. Editorial UOC.

Melendro, M., Miguelena, J., De Juanas, A., Dávila, P. y Naya, L. M. (2022). El tránsito a la vida adulta de jóvenes de sistemas de protección y jóvenes vulnerables. Editorial Dykinson. https://www.dykinson.com/libros/el-transito-a-la-vida-adulta-de-jovenes-de-sistemas-de-proteccion-y-jovenes-vulnerables/9788411222747/

Ramiro, J. (2022). Trayectorias ciudadanas de niños y jóvenes en situación de dificultad social. Reflexiones en el marco de la protección a la infancia desde el enfoque de la ciudadanía vivida. En Miguelena, J. Melendro, M., Naya, L. M., De Juanas, A. y Dávila, P. (Coords.), *Jóvenes en dificultad social y su proceso de autonomía* (pp. 41-52). https://www.dykinson.com/libros/jovenes-en-dificultad-social-y-su-proceso-de-autonomia/9788411222730/

Rivera, M. J. (Redactora-locutora) (2021, 24 de septiembre). *Programa modular en Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo, UNED/CGCEES* [Podcast]. Canal UNED. https://canal.uned.es/video/614d9b5cb60923538b5408ee

Sánchez, J. (2022, 22 de mayo).*Una vida dedicada al centro de menores de Trujillo. Jubilación. Juan Pedro Ojea se despide, tras 39 años como director de esta prestación.* Periódico HOY. https://www.hoy.es/prov-caceres/vida-dedicada-centro-20220522000722-ntvo.html

Sánchez-Valverde, C. (2010, noviembre). Toni Julià i Bosch, educador y maestro de educadores (sociales). *Revista de Educación Social*, 12. https://eduso.net/res/revista/12/su-trayectoria/toni-julia-i-bosch-educador-y-maestro-de-educadores-sociales

Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la Educación Social. En Planella, J. y Vilar, J. (Coords.). *Oportunidades de la pedagogía social en un mundo complejo*. Editorial UOC.

Universidad de Oviedo. (2022). *Infancia y Familia GIFI*. https://gifi.grupos.uniovi.es/

FACTORES Y DIFICULTADES QUE CARACTERIZAN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS: UNA REVISIÓN DE ALCANCE

CLARA SANZ ESCUTIA
Universitat Autònoma de Barcelona
LAURA ARNAU SABATÉS
Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un aspecto clave en los procesos de transición de los jóvenes tutelados a la vida independiente para poder lograr un trabajo y vivir de forma autónoma.

La literatura relaciona el hecho de disponer de estudios obligatorios y postobligatorios con mejores resultados en todos los aspectos de la transición (Artamonova et al., 2020 y Crous et al., 2021), incrementando también su capacidad para buscar, encontrar un empleo y conservarlo. Los jóvenes que no disponen de estos niveles educativos obligatorios y básicos están en situación de vulnerabilidad extrema, puesto que existen una serie de riesgos específicos como la falta de habilidades socioemocionales, académicas, de empleabilidad etc. que pueden dificultar su proceso de transición (Carroll, 2020) y su posterior integración socio laboral.

En general, los jóvenes tutelados tienen menos estudios que sus pares no tutelados (Courtney et al. 2020; Dietrich-Ragon, 2020) incluso comparándolos con jóvenes que están en riesgo de exclusión social (Hobbs et al., 2021).

Diferentes estudios internacionales han señalado que las trayectorias educativas de los jóvenes tutelados tienen menos posibilidades de ser exitosas (Montserrat, 2017). De hecho, en los Estados Unidos, los

resultados muestran que los jóvenes extutelados obtienen en menor media el título de la secundaria, a la vez que acceden y se gradúan en menor medida que sus pares no extutelados. Por ejemplo, a los 23/24 años, menos del 10% de la población general no tienen el graduado de la secundaria, mientras que la cifra para los jóvenes extutelados es de aproximadamente el 25% (Courtney et al. 2010).

En nuestro contexto, en un análisis preliminar del estudio longitudinal CALEAMI, realizado en Cataluña con una muestra de 112 personas jóvenes tuteladas, se detectó que los niveles formativos eran muy bajos. Sólo un 28.4% tenía la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como nivel máximo de estudios, y muy pocos habían completado algún curso de Bachillerato (8.3%) o de ciclos formativos de grado medio (8.3%). El resto solamente disponían de la primaria o incluso de la primaria incompleta. Y, si bien el 85.7% de la muestra estaba estudiando en el momento de la entrevista, la mayoría de ellos estaba realizando formación laboral y sólo una minoría había empezado algún estudio universitario (7.2%) (Arnau-Sabatés, et al. 2022).

Los factores que intervienen en el desarrollo de las trayectorias educativas de los jóvenes tutelados son distintos, sobre todo porque se trata de un colectivo heterogéneo con características e itinerarios muy diferentes. Por ejemplo, Brady and Gilligan (2019), identifican diferentes itinerarios educativos en una muestra de 18 jóvenes extutelados, incluyendo tanto trayectorias de éxito como de fracaso escolar.

Estas diferencias en las trayectorias vienen marcadas por una multiplicidad de elementos (O'Higgins, et al.,2017), algunos de índole individual (como el género, la edad, la etnia, problemas de conducta, emocionales, habilidades cognitivas, etc.); otros relacionados con el contexto de protección (como el tipo de recurso y el tiempo de acogida, la estabilidad en el recurso, etc.), y otros vinculados a la incapacidad del propio sistema de educación formal para compensar la situación de desventaja con la que se encuentran estos jóvenes (Garcia, 2017).

2. OBJETIVOS

El objetivo de la revisión de alcance es identificar los factores -tanto protectores como de riesgo-, y las dificultades y retos que caracterizan las trayectorias educativas de los jóvenes extutelados para poder fomentar trayectorias educativas de éxito.

3. METODOLOGÍA

Las revisiones de alcance facilitan identificar y analizar las investigaciones más importantes de un ámbito de estudio concreto (Armstrong, Hall, Doyle y Waters, 2011; Arskey y O'Malley, 2005). Para llevar a cabo la presente revisión, se ha seguido el marco metodológico propuesto por Arskey y O'Malley (2005):

- Fase 1: definición de la pregunta de investigación que guía la revisión.
- Fase 2: identificación de los estudios relevantes a través de búsquedas sistemáticas en bases de datos.
- Fase 3: aplicación de los criterios de inclusión y exclusión.
- Fase 4: análisis de la información. Se desarrolla a partir de la identificación de las variables clave que permiten dar respuesta a la pregunta de investigación.
- Fase 5: clasificación y síntesis de los datos.
- Fase 6: consulta a personas expertas para identificar estudios relevantes que completen la revisión.

3.1. Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó durante el mes de mayo de 2018, y se llevó a cabo una actualización durante el primer trimestre del 2022. Las palabras clave usadas se organizaron entorno a tres conceptos: *jóvenes extutelados* (care leavers, former foster youth), *transición a la vida adulta* (Transitioning, transition, aging out, independent life, emancipation, adult life, emerging adulthood) y *factores de riesgo y protección* (Protective factors, resilience, risk, difficulties, challenges). Se usaron los operadores booleanos AND y OR. Se buscó, en 5 bases de datos, los

artículos publicados en revistas científicas entre los años 2014 y 2021 (ambos incluídos). Las bases de datos consultadas fueron ERIC, Psycinfo, Scopus, Web of Science y Science Direct, ya que son las bases de datos más usadas en el ámbito de la pedagogía social. Finalmente, también se realizó una consulta a dos personas expertas en el ámbito. Fueron dos investigadoras expertas en el ámbito de la juventud extutelada. Sin embargo, no se incorporaron nuevas referencias, ya que las propuestas por las personas expertas ya se habían localizado en las búsquedas sistemáticas.

3.2. Criterios de inclusión y exclusión

En la selección se incluyeron los estudios que analizaban los procesos de transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados, centrándose en los factores de protección o de riesgo de los jóvenes o bien en las dificultades y los retos durante la transición. Por lo tanto, se descartaron los estudios centrados en conocer las experiencias o vivencias de este colectivo durante su paso por el sistema de protección. También los estudios sobre intervenciones específicas con el colectivo, sobre evaluación de programas y las revisiones de literatura. En relación con la muestra y los participantes, únicamente se tuvieron en cuenta los estudios que se centraban en las personas jóvenes extuteladas, descartando aquellos estudios centrados en infancia y juventud tutelada. También se descartaron aquellos estudios que no detallaban la metodología usada. Finalmente, cabe destacar que solamente se seleccionaron publicaciones escritas en inglés o castellano.

3.3. Selección de referencias y gestión de la información

Después de eliminar los artículos repetidos (n=687), se obtuvieron un total de 700 artículos publicados entre los años 2014 y 2021 (ambos incluidos) en las búsquedas realizadas en las bases de datos. Seguidamente, se revisaron los títulos y los resúmenes teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión y se seleccionaron 297 referencias que fueron revisadas en profundidad (ver figura 1). De las 297 referencias que se revisaron en profundidad, solamente 154 cumplían los criterios de inclusión. Se extrajo la información relativa los ámbitos de la

transición a los que hacían referencia (educación, empleabilidad, red de apoyo social, etc.), al país, a la metodología, a los participantes (número, sexo, etnia y medida de protección) y a los principales resultados, distinguiendo entre factores de riesgo, de protección y dificultades y retos. De las 154 referencias seleccionadas, 42 hacían referencia a algún aspecto de las trayectorias educativas de los jóvenes extutelados. Los datos de estos 42 estudios son los que se presentan en este capítulo.

FIGURA 1. *Proceso de selección de referencias*

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. Descripción de los artículos seleccionados

De los 43 artículos seleccionados, el 48,8% usan una metodología cualitativa, el 41,9% cuantitativa, y el 9,3% restante, mixta. En relación con la temporalidad, predominan los estudios transversales frente a los longitudinales (88,4% vs 11,6%). Finalmente, aproximadamente la mitad de los estudios (n=22) se desarrollan en Estados Unidos. Del 49%

restante, aproximadamente un 16% (n=7) en el Reino Unido, un 12% (n=5) en algún país del resto de Europa y casi un 9% (n=4) en Israel. Finalmente, un 5%(n=2) en Australia, otro 5% (n=2) en países del África Subsahariana y un estudio en Corea del Sur (ver tabla 1).

TABLA 1. *Relación de estudios seleccionados*

	Autores	Año	País	Metodología	Tipo de estudio
	Cameron et al.	2018	UK, Finlandia y Alemania	Cuantitativa	Longitudinal
	Courtney y Hook	2017	Estados Unidos	Cuantitativa	Longitudinal
	Dworsky y Gitlow	2017	Estados Unidos	Cuantitativa	Transversal
	Fernandez et al.	2017	Australia	Mixta	Longitudinal
	Fowler et al.	2017	Estados Unidos	Cuantitativa	Transversal
	Hyde et al.	2017	Irlanda	Cualitativa	Transversal
	Luksik y Hargasova	2018	Eslovaquia	Mixto	Transversal
	Mendes y Snow	2014	Australia	Cualitativa	Transversal
	Neal	2017	Estados Unidos	Cualitativa	Transversal
	Newton et al.	2017	Reino Unido	Cualitativa	Transversal
	Nho et al.	2017	Corea del Sur	Cualitativa	Transversal
	Okpych y Courtney	2018	Estados Unidos	Cuantitativa	Transversal
	Radey et al.	2016	Estados Unidos	Cualitativa	Transversal
	Strolin-Goltzman et al.	2016	Estados Unidos	Mixta	Transversal
	Sulimani-Aidan	2016	Israel	Cualitativa	Transversal
	Sulimani-Aidan	2017	Israel	Cualitativa	Transversal
	Zinn	2017	Estados Unidos	Cuantitativa	Transversal
	Zinn et al.	2017	Estados Unidos	Cuantitativa	Longitudinal
	Avant et al.	2021	Estados Unidos	Cualitativa	Transversal
	Baker et al.	2021	Reino Unido	Cuantitativa	Transversal
	Cameron	2018	Reino Unido	Cualitativa	Longitudinal
	Cheatham et al.	2020	Estados Unidos	Cuantitativa	Transversal
	Cheung et al.	2021	Estados Unidos	Cualitativa	Transversal
	Day et al.	2021	Estados Unidos	Cuantitativa	Transversal
	Dziro	2020	Zimbawe	Cualitativa	Transversal
	Frimpong-Manso	2021	Ghana	Cualitativa	Transversal
	Gullo et al.	2021	España	Cualitativa	Transversal

	Harrison	2020	Reino Unido	Cuantitativa	Transversal
	Harrison et al.	2020	Reino Unido	Cuantitativa	Transversal
	Horn	2019	Estados Unidos	Cualitativa	Transversal
	Kim et al.	2019	Estados Unidos	Cuantitativa	Transversal
	Lovett y Xue	2020	Estados Unidos	Cuantitativa	Transversal
	Miller et al.	2020	Estados Unidos	Cualitativa	Transversal
	Pinkney y Walker	2020	Reino Unido	Cualitativa	Transversal
	Sting y Groinig	2019	Austria	Cualitativa	Transversal
	Strayhorn	2021	Estados Unidos	Cualitativa	Transversal
	Sulimani-Aidan	2020	Israel	Cualitativa	Transversal
	Talaslampi et al.	2019	Finlandia	Cuantitativa	Transversal
	Tobolowsky et al.	2019	Estados Unidos	Mixta	Transversal
	Villagrana et al.	2020	Estados Unidos	Cuantitativa	Transversal
	Watt y Kim	2019	Estados Unidos	Cuantitativa	Transversal
	Yang y Bechtold	2021	Estados Unidos	Cualitativa	Transversal
	Zeira et al.	2019	Israel	Cuantitativa	Transversal

Fuente: elaboración propia

4.2. Factores, dificultades y retos de la educación obligatoria

4.2.1. Características y factores personales

En relación con las características personales se ha observado que las chicas extuteladas tendrían más probabilidades de seguir estudiando que los chicos [1, 2, 14, 18, 21, 31 y 38]. A su vez, los jóvenes LGTBI tendrían menos posibilidades que sus pares heterosexuales de obtener el título de secundaria [14]. Los jóvenes con alguna discapacidad física o dificultad de aprendizaje también tendrían menos posibilidades de seguir estudiando que el resto [17 y 31]. Sin embargo, otro estudio apunta que los jóvenes con alguna discapacidad que no implica una alteración emocional tendrían mejores resultados en el ámbito educativo que sus pares extutelados e incluso que sus pares no extutelados sin discapacidad [22]. Tampoco hay unanimidad con el tema del origen. Algunos estudios apuntarían que los jóvenes migrantes o de minorías étnicas tendrían menos posibilidades de éxito educativo [27, 37 y 41], mientras que otro encuentra que tendrían mejores resultados [31]. Por otro lado, los jóvenes con problemas de salud, tanto física como mental, tendrían

menos posibilidades tanto de obtener la secundaria [18] como de acceder a la universidad [4, 11]. Los jóvenes que abusan de sustancias [2, 4 y 38] y/o han cometido delitos [5, 31, 38 y 40] tienen menos posibilidades de éxito que el resto. Sucedería lo mismo con los jóvenes que han sido madres o padres adolescentes [2] y con los que han sufrido sinhogarismo [31]. Por otro lado, ciertas competencias de los jóvenes se han relacionado con mayores posibilidades de éxito educativo; concretamente, tener aspiraciones [2, 4, 8 y 12], objetivos [6, 12 y 15], expectativas [8, 15 y 16], motivación [2, 4, 9 y 26], capacidad de resiliencia [6 y 9], capacidad de tomar decisiones [6], disciplina y/o inteligencia [12]. Además, los jóvenes que trabajaban tendrían más posibilidades de superar el curso que el resto [2 y 40]. Existen otros factores se relacionarían con menores posibilidades de éxito, como haber sido estigmatizados en la escuela por ser tutelados o no haber participado en las decisiones sobre su futuro educativo [26]. La adversidad vivida en la infancia es uno de los factores que también explicaría el bajo nivel académico de los jóvenes extutelados [8].

4.2.2. Factores vinculados al sistema de protección y al contexto

Hay otros factores que inciden en el éxito educativo de las personas jóvenes extuteladas y en el desarrollo de sus trayectorias educativas que estarían relacionados con su paso por el sistema de protección. Concretamente, los jóvenes que accedieron por haber sufrido maltrato tendrían un 26% menos de posibilidades de seguir estudiando que el resto de los jóvenes [17] y los jóvenes con apego evitativo tendrían menos posibilidades de obtener el título de educación secundaria que el resto [13]. Algunos estudios apuntan que los jóvenes en acogimiento residencial tendrían menos posibilidades que el resto de obtener la secundaria y seguir estudiando [2, 5, 31 y 32], aunque otro estudio señaló que los jóvenes en acogimiento residencial tendrían dos veces más de posibilidades de obtener la secundaria que el resto [18]. Cabe señalar que parece ser que cuanto mayor es el tiempo que los jóvenes han estado tutelados [1, 2, 5, 17 y 18] y mayor es la estabilidad durante dicho tiempo [5, 17, 18, 31 y 38], mayores serían las posibilidades de conseguir la secundaria y seguir cursando estudios postobligatorios. En relación con la salida del sistema,

un estudio encuentra que los jóvenes que han sido adoptados tendrían más posibilidades de tener el título de secundaria y de asistir a la universidad que los que cumplen la mayoría de edad en el sistema. A su vez, estos últimos tendrían más posibilidades de éxito que los que son reunificados con la familia [5]. Finalmente, los jóvenes que han recibido una preparación para la vida independiente [17], conocen qué recursos existen para darles apoyo [4] y/o reciben servicios de apoyo a la emancipación [14] tendrían más posibilidades que el resto de obtener la secundaria y seguir estudiando.

Otros factores que se relacionan con el éxito académico son la estabilidad escolar [15 y 18]; tener buena relación con maestros, profesores y compañeros [15]; disponer de una vivienda estable [4] y segura [6]; y sobre todo disponer de apoyos formales [21, 25, 31 y 38] y adultos de referencia que proporcionen apoyo emocional y material [3, 4, 6, 8, 9, 12, 15, 26 y 35]. De hecho, los jóvenes que acceden a recursos de vivienda para mayores de 18 tendrían un 15% más de posibilidades de completar la educación secundaria y realizar estudios postobligatorios [31]. También es importante que estos adultos pongan en valor la educación [9 y 15]; que el entorno tenga expectativas positivas sobre ellos [4, 8 y 12] y haber podido realizar actividades extraescolares [12 y 18].

4.3. Factores, dificultades y retos de la etapa universitaria

Aunque los jóvenes extutelados tendrían menos posibilidades de terminar la educación obligatoria que sus pares no extutelados, aquellos que lo consiguen tendrían más posibilidades que el resto de seguir estudiando y realizar tanto estudios postobligatorios [20], como estudios de máster y doctorado [29]. A continuación, se exponen los factores, las dificultades y los retos vinculados a la etapa universitaria.

Una de las barreras importantes para el acceso a la universidad sería el bajo nivel académico de los jóvenes y la falta de apoyos formales [8]. Sin embargo, hay otros factores que incidirían de manera positiva en el acceso a la educación superior: disponer de apoyo y acompañamiento por parte de los educadores y/o la familia de acogida, los maestros, etc. [8 y 19], haber tenido estabilidad dentro del sistema de protección, y estar motivado [19]. También lo harían haber participado en actividades

de preparación a la universidad [13], haber recibido preparación para la vida adulta, apoyo en el ámbito educativo y haber sacado mejores notas en la secundaria [43]. Las chicas tendrían más expectativas que los chicos de ir a la universidad [43].

El apoyo social no solo parece ser clave para el éxito en el acceso, sino también una vez los jóvenes han accedido a la universidad [19, 23, 33, 34, 36 y 39]. Algunos estudios apuntan que sería muy positivo que los jóvenes dispusieran de mentores que también fueran jóvenes extutelados [39], y en el caso de los jóvenes afroamericanos, que fueran de su misma etnia [36]. Hay otros factores que también parecen ser importantes, como recibir apoyo económico [19 y 42] -de hecho, los jóvenes que tienen exención de matrícula tendrían 3.5 más posibilidades de graduarse que los que no [42]- o la vinculación a clubes y entidades universitarios [19, 36 y 42]. También tendrían una relación positiva apuntarse a programas de preparación para la vida laboral [19] y de salud mental [33]; tener conocimiento de la universidad [23] y entender la importancia de ir [34]; y haber tenido estabilidad dentro del sistema de protección [34]. Además, sería importante que las universidades contaran con programas específicos de apoyo para jóvenes extutelados, ya que parece que son clave para garantizar el éxito de estos jóvenes durante esta etapa [7, 8 y 30]. Finalmente, algunos estudios [19, 23, 34, 36 y 39] también consideran importantes ciertas características personales de los jóvenes para su éxito en la universidad, como, por ejemplo, la autodeterminación, la resiliencia [34 y 39], la persistencia [36 y 39], o tener habilidades comunicativas [19 y 23], entre otras.

Sin embargo, los jóvenes extutelados se graduarían en menor medida que sus pares no extutelados y tardarían más semestres en hacerlo, incluso cuando se compara con jóvenes de bajos ingresos [24]. También tendrían más posibilidades de dejar los estudios por un tiempo y luego retomarlos [28 y 29]. De nuevo, incluso más que sus pares no extutelados de bajos ingresos. También sería más probable que cambiaran de universidad [24]. Además, después de finalizar los estudios, tendrían más tendencia a estar más desempleados que sus pares no extutelados, aunque esto estaría más relacionado con que el hecho que suelen

pertenecer a colectivos socialmente desfavorecidos y no tanto por su condición de extutelados [29].

Y todo ello no es de extrañar si tenemos en cuenta todos los retos y dificultades con las que se encuentran estos jóvenes a lo largo de su etapa universitaria tales como falta de apoyo social en general [10, 33, 39 y 42], falta de apoyo de la familia biológica y problemas familiares [19, 23 y 42] o problemas económicos [7, 23, 33, 39, 34 y 42]. También deben lidiar con inestabilidad en la vivienda y/o sintechismo [7, 10, 39, 34 y 42], problemas de salud mental [11, 19, 23, 33, 34 y 42] y falta de información sobre la universidad [23, 39, 42 y 43]. A esto hay que añadirle dificultades para cumplir con los horarios, las entregas, etc. [84 y 33] debido a que en muchos casos deben combinar los estudios con responsabilidades familiares y/o trabajar [23 y 30], y esto se traduce en suspensos y abandono de los estudios [10 y 11]. Y también las dificultades derivadas de los estereotipos [19 y 33], el aislamiento social [23 y 36], la falta de confianza y el sentimiento de no estar preparados académicamente para la universidad [23]. Además, en algunos casos tienen dificultades para pedir ayuda [10, 30 y 33] y para establecer relaciones con sus iguales [10 y 30], hecho que no ayuda superar los retos anteriormente mencionados.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de esta revisión ha sido identificar los factores, los retos y las dificultades que caracterizan las trayectorias educativas de las personas jóvenes extuteladas, desde la educación obligatoria hasta la universidad. En la línea de otras revisiones (O'Higgins, et al.,2017), los resultados muestran que existen tanto factores personales como vinculados al contexto (ya sea el contexto de protección como el educativo) que inciden en el éxito educativo de este colectivo.

Los resultados muestran diferencias en la progresión académica atendiendo a diferentes características individuales de los jóvenes. Las chicas tienen más posibilidades de éxito que los chicos, mientras que los jóvenes LGTBI, los que han sido madres o padres, los que tienen problemas de salud -tanto mental como física-, de abuso de sustancias y/o

conductas delictivas, tienen menos posibilidades de éxito que el resto. Estas características personales que les interseccionan influyen no sólo en el ámbito educativo (dificultades en el proceso de escolarización, acceso a la universidad, etc.) sino también en el proceso de transición, dificultando que puedan lograr una inserción sociolaboral satisfactoria (Courtney et al., 2020).

Los resultados también ponen de manifiesto que existen 3 factores clave, vinculados al contexto, que inciden en el paso de los jóvenes por la educación obligatoria. Estos factores son: el apoyo social -tanto formal como informal-, la estabilidad -tanto dentro del sistema de protección como durante la escolarización-, y el hecho de crecer en un entorno que tenga expectativas positivas sobre los jóvenes y les ofrezca oportunidades educativas. Estos tres factores también parecen ser clave para garantizar el acceso y la promoción dentro de la universidad de los pocos que consiguen llegar, y para facilitar sus posibilidades de acceder a trabajos cualificados y de desarrollar una mayor capacidad de agencia (Göbel et al., 2021).

El hecho de contar con apoyos, tanto formales como informales, permite que los jóvenes superen los numerosos retos y dificultades con los que se encuentran en las diferentes transiciones que tienen que afrontar (escuela-trabajo, secundaria - universidad, etc.) como, por ejemplo, la falta de apoyo de la familia biológica, la inestabilidad en la vivienda y económica, etc. De hecho, disponer de apoyos formales como becas, subsidios o ayudas parece que es un aspecto clave para poder transitar con éxito no solamente en el ámbito educativo, sino también en el empleo, en la vivienda, etc. (Herrera-Pastor et al., 2020). Sucede lo mismo con los apoyos informales. Muchos de estos jóvenes tienen que afrontar el momento de la transición a los 18 años sin suficiente preparación y con una red de apoyo social pobre (Martin, 2011; Sala et al., 2012). Diferentes estudios muestran que disponer de una red de apoyo informal no solamente es importante para progresar en el ámbito educativo (Martin, 2008), sino también para su proceso de inserción socio laboral (Gilligan y Arnau-Sabatés, 2017; Arnau-Sabatés y Gilligan, 2020) y para sus vidas en general (Bravo y Del Valle, 2003; Jones, 2014).

Con relación a la estabilidad, los cambios de recurso dentro del sistema de protección suponen, en muchos casos, que los jóvenes tengan que cambiar de centro educativo, haciendo que deban volver a generar relaciones de proximidad con el entorno. Por lo que la red informal de apoyo se ve afectada nuevamente. Y a ello se le suma que la necesidad de emanciparse aceleradamente haga que, en algunas ocasiones, los mismos educadores animen a los jóvenes a decantarse por itinerarios educativos cortos que les permitan incorporarse rápidamente al mercado laboral, aunque sea de manera precaria (Dietrich-Ragon, 2020). Este hecho entra en conflicto con los resultados del estudio que, tal como se ha comentado, ponen de manifiesto la importancia que el entorno de los jóvenes tenga expectativas educativas positivas sobre ellos, a la vez que se les ofrezcan oportunidades y apoyos necesarios para que puedan consolidar y avanzar en sus itinerarios educativos y en sus prospectivas de desarrollo sociolaboral.

6. CONCLUSIONES

A pesar de las dificultades que tienen que gestionar las personas jóvenes tuteladas en el momento de la transición, hay algunos factores que pueden considerarse exitosos en el desarrollo de sus trayectorias educativas: el apoyo social, la estabilidad, y el hecho de crecer en un entorno que tenga expectativas educativas positivas sobre ellos.

Teniendo en cuenta los resultados, resulta fundamental proporcionar los recursos y apoyos formales necesarios más allá de los 18 años para que los jóvenes puedan seguir estudiando y acreditando niveles de estudios postobligatorios y/o profesionales que les permitan conseguir y conservar un trabajo cualificado, y vivir de manera independiente.–Además, también se pone de manifiesto la importancia de fomentar la creación de vínculos con sus iguales y con otras figuras adultas del territorio, y que los jóvenes puedan tejer una red informal que les brinde apoyo en sus vidas. Al mismo tiempo, resulta imprescindible velar porque los jóvenes, mientras están en tutela, vivan y crezcan en entornos estables, que crean en ellos, y dónde se fomente la motivación y los hábitos para el

estudio, y se les ofrezcan oportunidades educativas necesarias para continuar y progresar en sus estudios una vez salgan del sistema.

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Estatal de Investigación (PID2019-105163RB-I00) con el apoyo de una beca de Formación del Profesorado Universitario (referencia FPU16/04885).

8. REFERENCIAS

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. International Journal of Social Research Methodology, 8(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Armstrong, R., Hall, B. J., Doyle, J., & Waters, E. (2011). 'Scoping the scope'of a cochrane review. Journal of Public Health, 33(1), 147-150. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdr015

Arnau-Sabatés, L., & Gilligan, R. (2020). Support in the workplace: How relationships with bosses and co-workers may benefit care leavers and young people in care. Children and Youth Services Review, 111, 104833. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104833

Arnau-Sabatés, L., Sanz-Escutia, C., y Sala-Roca, J. (2022). La preparación para la autonomía de las personas jóvenes tuteladas: resultados preliminares del proyecto CALEAMI. En, M. Melendro, J. Miguelena, A. De-Juanas, P. Dávila y Naya J.L. (coord.), El tránsito a la vida adulta de jóvenes de sistemas de protección y jóvenes vulnerables (p.27-39). Dykinson.

Artamonova, A., Guerreiro, M. D. y Höjer, I. (2020). Time and context shaping the transition from out-of-home care to adulthood in Portugal. Children and Youth Services Review, 115, 105105. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105105

Avant, D. W., Miller-Ott, A. E., & Houston, D. M. (2021). "I Needed to Aim Higher:" Former Foster Youths' Pathways to College Success. Journal of Child and Family Studies, 30(4), 1043-1058. https://doi.org/10.1007/s10826-020-01892-1

Baker, Z., Harrison, N., Stevenson, J., & Wakeling, P. (2022). Patterns of postgraduate transitions amongst care-experienced graduates in the United Kingdom. Cambridge Journal of Education, 52(3), 349-368. https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1994922

Brady, E., & Gilligan, R. (2018). The life course perspective: An integrative research paradigm for examining the educational experiences of adult care leavers? Children and Youth Services Review, 87, 69–77. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.019

Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. Psicothema, 15(1), 136-142. Disponible en https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8150

Cameron, C. L. (2018). Changing fortunes? Aspiration and realisation for looked after young people's post-compulsory educational pathways in England. Longitudinal and Life Course Studies, 9(1), 101-114. http://dx.doi.org/10.14301/llcs.v9i1.451

Cameron, C., Hollingworth, K., Schoon, I., van Santen, E., Schröer, W., Ristikari, T., ... & Pekkarinen, E. (2018). Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany?. Children and Youth Services Review, 87, 163-172. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.031

Carroll, A. R. (2022). Betrayal trauma and resilience in former foster youth. Emerging Adulthood, 10(2), 459-472. https://doi.org/10.1177/2167696820933126

Cheatham, L. P., Randolph, K. A., & Boltz, L. D. (2020). Youth with disabilities transitioning from foster care: Examining prevalence and predicting positive outcomes. Children and Youth Services Review, 110, 104777. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104777

Cheung, J. R., Lietz, C. A., Carpenter, B. M., Sitz, E., & Lietz, B. C. (2021). Cultivating resilience in college students with a foster care background. Journal of Public Child Welfare, 15(2), 182-202. https://doi.org/10.1080/15548732.2019.1679694

Courtney, M. E., Dworsky, A. L., Lee, J. S. & Raap, M. (2010). Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 23 and 24. Chicago, IL: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago. https://www.chapinhall.org/wp-content/uploads/Midwest-Eval-Outcomes-at-Age-23-and-24.pdf

Courtney, M. E., & Hook, J. L. (2017). The potential educational benefits of extending foster care to young adults: Findings from a natural experiment. Children and Youth Services Review, 72, 124-132. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.030

Courtney, M. E., Okpych, N. J., Harty, J. S., Feng. H, Park, S., Powers, J., Nadon, M., Ditto, D. J., & Park, K. (2020). Findings from the California Youth Transitions to Adulthood Study (CalYOUTH): Conditions of youth at age 23. Chicago, IL: Chapin Hall at the University of Chicago. https://www.chapinhall.org/research/calyouth/

Crous, G., Montserrat, C., Gallart-Mir, J., & Matás, M. (2021). 'In the end you're no longer the kid from the children's home, you 're just yourself': Resilience in care leavers over 25. European Journal of Social Work, 24(5), 896-909.

Day, A. G., Smith, R. J., & Tajima, E. A. (2021). Stopping out and its impact on college graduation among a sample of foster care alumni: A joint scale-change accelerated failure time analysis. Journal of the Society for Social Work and Research, 12(1), 11-39. https://doi.org/10.1086/712892

Dietrich-Ragon, P., & Tovey, J. (2020). Leaving the child welfare services: From institutional housing to the initial steps on the housing market. Population, 75(4), 527-559. https://doi.org/10.3917/popu.2004.0527

Dworsky, A., & Gitlow, E. (2017). Employment outcomes of young parents who age out of foster care. Children and Youth Services Review, 72, 133-140. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.032

Dziro, C. (2020). Challenges and opportunities experienced by young adults transitioning out of informal kinship-based foster care in Bikita District, Zimbabwe. Emerging Adulthood, 8(1), 82-91. https://doi.org/10.1177/2167696819870019

Fernandez, E., Lee, J. S., Foote, W., Blunden, H., McNamara, P., Kovacs, S., & Cornefert, P. A. (2017). 'There's More to be Done;"Sorry" is Just a Word': Legacies of Out-of-Home Care in the 20th Century. Children Australia, 42(3), 176-197. https://doi.org/10.1017/cha.2017.29

Frimpong-Manso, K. (2020). Educational Experiences of Care Leavers from Residential Care in Ghana. Child & Youth Services, 1-17. https://doi.org/10.1080/0145935X.2020.1866984

Garcia, M. (2017). Factors que condicionen l'experiència i els resultats escolars dels infants tutelats residents en CRAE. Revisió de la literatura. Pedagogia i Treball Social, 5(2), 52. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v5i2.22159

Gilligan, R., & Arnau-Sabatés, L. (2017). The role of carers in supporting the progress of care leavers in the world of work. Child & Family Social Work, 22(2), 792-800. https://doi.org/10.1111/cfs.12297

Göbel, S., Hadjar, A., Karl, U. & Jäger, J. (2021). Agency and the school-to-work transition of care leavers: A retrospective study of Luxembourgish young people. Children and Youth Services Review, 122, 105636. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105636

Graham, K. E., Schellinger, A. R., & Vaughn, L. M. (2015). Developing strategies for positive change: Transitioning foster youth to adulthood. Children and Youth Services Review, 54, 71-79. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.04.014

Gullo, F., García-Alba, L., Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2021). Crossing Countries and Crossing Ages: The Difficult Transition to Adulthood of Unaccompanied Migrant Care Leavers. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(13), 6935. https://doi.org/10.3390/ijerph18136935

Harrison, N. (2020). Patterns of participation in higher education for care-experienced students in England: why has there not been more progress?. Studies in Higher Education, 45(9), 1986-2000. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1582014

Harrison, N., Baker, Z., & Stevenson, J. (2020). Employment and further study outcomes for care-experienced graduates in the UK. Higher Education, 83, 357–378. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00660-w

Herrera-Pastor, D., Padilla-Carmona, M., & González-Monteagudo, J. (2020). Acompañamiento sociopedagógico, holismo y longitudinalidad: claves de una buena práctica con un menor infractor. Revista Fuentes, 22(1), 62-74. doi: 10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.05

Hobbs, S. D., Bederian-Gardner, D., Ogle, C. M., Bakanosky, S., Narr, R., & Goodman, G. S. (2021). Foster youth and at-risk non-foster youth: A propensity score and structural equation modeling analysis. Children and Youth Services Review, 126, 106034. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106034

Horn, J. P. (2020). That Piece of Paper is Your Golden Ticket. Child Welfare, 97(6), 101-120. https://www.jstor.org/stable/48626318

Hyde, A., Fullerton, D., Lohan, M., Dunne, L., & Macdonald, G. (2017). Young people’s views on the impact of care experiences on their ability to form positive intimate relationships. Adoption & Fostering, 41(3), 242-253. https://doi.org/10.1177/0308575917714375

Jones, L. P. (2014). The role of social support in the transition from foster care to emerging adulthood. Journal of Family Social Work, 17(1), 81-96. https://doi.org/10.1080/10522158.2013.865287

Kim, Y., Ju, E., Rosenberg, R., & Farmer, E. B. M. (2019). Estimating the effects of independent living services on educational attainment and employment of foster care youth. Children and Youth Services Review, 96, 294-301. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.048

Lovett, N., & Xue, Y. (2020). Family first or the kindness of strangers? Foster care placements and adult outcomes. Labour Economics, 65, 101840. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101840

Lukšík, I., & Hargašová, L. (2018). Impact of residential care culture on quality of life of care leavers. International Journal of Child, Youth and Family Studies, 9(2), 86-108. https://doi.org/10.18357/ijcyfs92201818214

Martin, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11(1), 107-120.

Martin, E., Muñoz, M. C., Rodríguez, T., y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. Psicothema, 20(3), 376–382. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720306

Mendes, P., & Snow, P. (2014). The needs and experiences of young people with a disability transitioning from out-of-home care: The views of practitioners in Victoria, Australia. Children and Youth Services Review, 36, 115-123. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.019

Miller, R., Blakeslee, J., & Ison, C. (2020). Exploring college student identity among young people with foster care histories and mental health challenges. Children and youth services review, 114, 104992. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104992

Montserrat, Carme; Casas, Ferran (2017). The education of children and adolescents in out-of-home care: a problem or an opportunity? Results of a longitudinal study. European Journal of Social Work, 21(5), 750-763. https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1318832

Neal, D. (2017). Academic resilience and caring adults: The experiences of former foster youth. Children and Youth Services Review, 79, 242-248. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.005

Newton, J. A., Harris, T. O., Hubbard, K., & Craig, T. K. J. (2017). Mentoring during the transition from care to prevent depression: care leavers' perspectives. Practice, 29(5), 317-330. https://doi.org/10.1080/09503153.2017.1329414

Nho, C. R., Park, E. H., & McCarthy, M. L. (2017). Case studies of successful transition from out-of-home placement to young adulthood in Korea. Children and Youth Services Review, 79, 315-324. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.035

O'Higgins, A., Sebba, J., & Gardner, F. (2017). What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: A systematic review. Children and Youth Services Review, 79, 198–220. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.004

Okpych, N. J., & Courtney, M. E. (2018). The role of avoidant attachment on college persistence and completion among youth in foster care. Children and Youth Services Review, 90, 106-117. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.05.014

Pinkney, S., & Walker, G. (2020). 'It was me, but it was them that helped me': Exploring the issues for care experienced young people within higher education. Children and Youth Services Review, 108, 104576. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104576

Radey, M., Schelbe, L., McWey, L. M., Holtrop, K., & Canto, A. I. (2016). "It's really overwhelming": Parent and service provider perspectives of parents aging out of foster care. Children and Youth Services Review, 67, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.05.013

Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M. & Arnau, L. (2012). Socialization process and social suport networks of out-of-care youngsters. Children and Youth Services Review, 34, 1015–1023. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.002

Sting, S., & Groinig, M. (2020). Care leavers' perspectives on the family in the transition from out-of-home care to independent living. International Journal of Child, Youth and Family Studies, 11(4), 140-159. https://doi.org/10.18357/ijcyfs114.2202019992

Strayhorn, T. L. (2021). Interrogating the collegiate experiences of African American males formerly in foster care: A critical qualitative analysis. Children and Youth Services Review, 128, 106152. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106152

Strolin-Goltzman, J., Woodhouse, V., Suter, J., & Werrbach, M. (2016). A mixed method study on educational well-being and resilience among youth in foster care. Children and youth services review, 70, 30-36. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.08.014

Sulimani-Aidan, Y. (2016). In between formal and informal: Staff and youth relationships in care and after leaving care. Children and Youth Services Review, 67, 43-49. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.05.025

Sulimani-Aidan, Y. (2017). To dream the impossible dream: Care leavers' challenges and barriers in pursuing their future expectations and goals. Children and Youth Services Review, 81, 332-339. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.025

Sulimani-Aidan, Y. (2020). Challenges in the transition to adulthood of young-adult Arabs who graduated from residential facilities in Israel. Children and Youth Services Review, 113, 104967. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104967

Talaslampi, H., Jahnukainen, M., & Manninen, M. (2019). The factors that contribute educational outcomes of adolescents placed in care due to severe behavioral problems. Children and Youth Services Review, 102, 210-221. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.05.021

Tobolowsky, B. F., Scannapieco, M., Aguiniga, D. M., & Madden, E. E. (2019). Former foster youth experiences with higher education: Opportunities and challenges. Children and Youth Services Review, 104, 104362. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.05.039

Villagrana, K. M., Mody, E. H., Lawler, S. M., Wu, Q., & Ferguson, K. M. (2020). Educational outcomes for homeless young adults with and without a history in foster care. Children and Youth Services Review, 116, 105153. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105153

Watt, T., & Kim, S. (2019). Race/ethnicity and foster youth outcomes: An examination of disproportionality using the national youth in transition database. Children and Youth Services Review, 102, 251-258. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.05.017

Yang, J. L., & Bechtold, S. (2022). The educational journey of former foster youth: A dream deferred. Journal of Social Work, 22(2), 498-517. https://doi.org/10.1177/14680173211008369

Zeira, A., Refaeli, T., & Benbenishty, R. (2019). Aspirations toward higher education: a longitudinal study among alumni of public care in Israel. Journal of Youth Studies, 22(8), 1035-1052. https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1562165

Zinn, A. (2017). Predictors of natural mentoring relationships among former foster youth. Children and Youth Services Review, 79, 564-575. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.07.004

Zinn, A., Palmer, A. N., & Nam, E. (2017). Developmental heterogeneity of perceived social support among former foster youth. Children and Youth Services Review, 76, 51-58. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.032

LAS REDES SOCIALES DE APOYO COMO PREDICTOR DE ÉXITO EN LOS JÓVENES TUTELADOS ACOGIDOS EN CENTROS RESIDENCIALES DE EDUCACIÓN INTENSIVA (CREI) DE CATALUÑA

MARTA SABATÉ-TOMÀS
Universitat Autònoma de Barcelona
JOSEFINA SALA-ROCA
Universitat Autònoma de Barcelona
LAURA ARNAU SABATÉS
Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Según el último boletín de datos estadísticos disponible, el número de niños tutelados en España en 2020 fue de 49171. 1219 centros de protección atendían a los niños que estaban en acogimiento residencial. De estos, 104 eran para menores con problemas de conducta, habiéndose incrementado este tipo de centros en un 21.5% (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021).

Los niños tutelados tienen más problemas de conducta que sus iguales (Attar-Schwartz, 2008; Bronsard et al., 2016; Greiner & Beal, 2017; Keller et al., 2010), siendo más frecuentes en los niños acogidos en centros residenciales que los que son acogidos en familias (Marinkovic & Backovic, 2007). No obstante, esto también puede ser ocasionado porque hay menos familias dispuestas a acoger niños con problemas conductuales. De hecho, las conductas disruptivas son una de las razones recurrentemente señaladas por los padres acogedores para poner fin al acogimiento (Mnisi & Botha, 2016) y la principal causa de inestabilidad de la permanencia (Konijn et al., 2019).

El 49% de los niños en acogimiento residencial reciben tratamientos de salud mental (González-García, et al., 2017). La mayor incidencia de los problemas en salud mental en los niños tutelados ha sido un tema ampliamente constatado en la literatura científica. Sin embargo, el patrón de problemas es multidimensional, con niveles de gravedad distintos, lo que dificulta establecer relaciones claras. Así, esta mayor incidencia de las conductas disruptivas se ha relacionado con causas distintas como traumas previos a la tutela, experiencias vividas durante la tutela, largas estancias y cambios frecuentes de centro, el clima del centro, problemas emocionales y la falta de apoyo (Aarons et al., 2010; Attar-Schwartz, 2008; Mitchell et al., 2015; Morrison & Shepherd, 2015; Sala et al., 2009; Slaughter, 2017). Frente a este escenario difuso se han desarrollado diversas terapias, algunas de ellas con evidencias contrastadas de su efectividad (Landswerk, et al., 2006).

Como consecuencia de estas conductas, estos niños acaban experimentando más cambios de centro o familia acogedora en sus vidas (Leathers, et al, 2019); experiencias que suelen generan más estrés y agravan la situación. Uno de los principales riesgos para estos niños es que estas conductas puedan derivar en actos delictivos (Courtney et al., 2001; Sala et al., 2009). De hecho, Ryan & Testa (2005) señalaban que un 16% de los jóvenes tutelados tenían al menos una denuncia por delincuencia en comparación con el 7% de niños maltratados que no habían sido tutelados (Ryan et al., 2007). El riesgo de delinquir era 2.5 veces superior en los chicos acogidos en centros residenciales comparados con los que habían sido acogidos en otro tipo de recursos. No obstante, como ya hemos señalado, no se ha establecido la causalidad en esta relación, y es probable que la mayor gravedad en los comportamientos delictivos sea la causa por la que unos jóvenes sean tutelados y acogidos en centros residenciales especializados.

Los centros residenciales no tienen suficientes recursos para abordar los problemas que presentan estos jóvenes, por lo que se requiere de centros específicos. En Cataluña, en 2021 vivían 7798 niños acogidos por la administración pública (DGAIA, 2021). De estos, 157 (3.8%) residían en uno de los 7 Centros Residenciales de Educación Intensiva (CREI) para jóvenes con problemas de conducta, no asociados a patologías de salud

mental que son tratados en centros terapéuticos especializados. En los países occidentales, los jóvenes tutelados con problemas graves de conducta son generalmente tratados en centros residenciales terapéuticos (Whittaker et al., 2016). No obstante, en Cataluña se optó por abordar de forma diferencial los jóvenes que tenían problemas derivados de pautas educativas inadecuadas y que se espera que puedan mejorar solo con un tratamiento educativo intensivo, de aquellos que requerían una intervención terapéutica por problemáticas derivadas de trastornos de salud mental

Tal y como se describe en Sabaté (2018), los CREI son centros que persiguen reorientar los problemas conductuales con una educación intensiva que no dure más allá de 1-1.5 años. Cuentan con una ratio de profesionales superior a los otros centros residenciales, disponen de escuela en el interior de las instalaciones con maestros y, en algunos casos, un psicólogo. La mayoría de los centros tiene un control estricto de las entradas y salidas de los jóvenes, hallándose el centro en espacios fuera del núcleo urbano, vallados y con un guardia de seguridad. No obstante, en las instalaciones hay zonas con huertos y naturaleza que proporcionan un ambiente relajado. Los jóvenes pueden entrar y salir para hacer visitas de fin de semana con sus familiares y actividades escolares y de ocio fuera del centro si el equipo educativo lo considera oportuno. Todos los centros disponen de un espacio para poder hacer contenciones verbales o físicas si un joven entra en crisis y muestra comportamientos que son una amenaza para los otros jóvenes o para sí mismos.

Si bien todos los centros tienen su programa específico de intervención, tienen principios básicos comunes que orientan su intervención: establecer límites, acoger y prevenir. Generalmente al inicio de su estancia, los jóvenes reciben una educación más intensiva con relación a los límites y normas porque muchos jóvenes tienen dificultades con la aceptación de normas. Una vez se logra superar esta etapa se empieza a trabajar más desde el vínculo entre joven y equipo educativo. Todos los jóvenes tienen un tutor con el que se trabaja más intensamente este vínculo. El tutor se suele escoger en función de las características y afinidad con el joven y actúa como referente educativo. El tutor, además será el encargado de desarrollar y redactar el proyecto educativo individualizado y los

informes de seguimiento con el apoyo del equipo educativo, como en cualquier otro centro residencial de protección.

Estos centros trabajan con rutinas muy estructuradas y regularizadas que persiguen ayudar al joven a desarrollar una mayor estructuración y autorregulación. La vida diaria dentro del centro tiene un cronograma repleto de actividades variadas que alternan los espacios escolares con las actividades lúdicas dirigidas, actividades educativas no formales, talleres laborales, comidas, tareas, limpieza… En estas, el deporte suele ser un elemento recurrente, como medio para desarrollar en los jóvenes las habilidades sociales y emocionales en general y de autorregulación en especial.

Se intenta mantener y potenciar el vínculo con algún referente familiar positivo que el joven pueda tener; y en algunos casos el centro trabaja con estos referentes una vez el joven sale del centro. No obstante, esta supervisión no está reconocida como función del centro por parte de la administración, por lo que ésta es una de las principales dificultades para que los logros alcanzados durante la estancia en el centro perduren a largo plazo.

2. OBJETIVOS

Este estudio explora el perfil de jóvenes que se acogen en los CREI y analiza factores que puedan asociarse a la evolución positiva del tratamiento, poniendo especial énfasis en las redes sociales de apoyo.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio es exploratorio, descriptivo y transaccional. En él queríamos profundizar en el conocimiento de todos aquellos casos que habían residido durante un año o más en los CREI. Decidimos considerar este período de tiempo porque al preguntar a los profesionales de los centros, éstos manifestaron que un año era el tiempo mínimo de intervención necesario para que el efecto de la intervención fuera significativo. En esta parte del estudio perseguíamos recabar información detallada de las particularidades de la situación de cada joven para poder

valorar la influencia y el impacto que tuvo la estancia en el centro en cada caso.

Cabe destacar que la metodología del estudio fue aprobada por el Comité Ético de la Universidad Autónoma de Barcelona (CEEAH) y cumple con los principios éticos y de respeto a los derechos de las personas participantes.

3.1. Participantes

El estudio consideró, en un primer momento, el total de la población atendida durante los tres años previos al inicio del estudio en los CREI existentes en Cataluña (España), que fueron 206 jóvenes. Posteriormente, se modificó esta muestra de 206 jóvenes de forma no probabilística utilizando un muestreo subjetivo por decisión razonada (Corbetta, 2007). El criterio utilizado fue haber residido en el centro durante un año o más, ya que era el período de tiempo que los profesionales de los centros señalaron como conveniente para que la intervención pudiera considerarse efectiva. Este criterio lo cumplían 86 casos, que fueron estudiados a partir de entrevistas indirectas que respondieron a los profesionales que habían trabajado con los jóvenes durante su estancia en el centro. Por cada centro contestaron las entrevistas a dos profesionales que habían intervenido con cada joven.

De los 86 jóvenes, 78 eran chicos y 8 chicas. Había pocas chicas porque el centro que las atendía era de nueva apertura y habían atendido a muchas menos. En consecuencia, se eliminaron de la muestra por el bajo número que representaban y porque el programa de intervención que se seguía con ellas era distinto y no comparable al de los chicos. Sin embargo, en un futuro sería interesante reanudar la investigación centrándola en esta parte de la muestra.

3.2. Procedimiento

Teniendo en cuenta los objetivos que perseguíamos en esta investigación, consideramos que el instrumento de recogida de información más adecuado para alcanzarlos era la entrevista semiestructurada a informantes clave.

Esta entrevista estaba destinada a recabar información sobre cada uno de los jóvenes que habían residido en el centro durante un año o más. Se planteó esta entrevista para que la respondieran dos profesionales del equipo educativo que habían tenido contacto con los jóvenes estudiados y recordaban su trayectoria. Ante la imposibilidad de entrevistar a los propios chicos, planteamos la entrevista para que fuese contestada por estos informadores, no como parte del fenómeno estudiado sino como conocedores expertos con una visión directa y profunda de los sujetos de estudio que los situaba en una posición de observación privilegiada.

La entrevista semiestructurada utilizada pasó por un proceso de validación. Para llevar a cabo este proceso se escogió a 5 personas que conocían plenamente a los CREI, ya que tenían o habían tenido alguna relación profesional. Seguidamente se solicitó a estos expertos que cumplimentaran un documento de validación, en el que se les pedía que valoraran, en una escala de 0 (nada) a 5 (muy de acuerdo), el grado de relevancia de cada una de las preguntas para conseguir los objetivos de la investigación. También se les preguntó si las preguntas eran adecuadas y suficientes para recabar la información necesaria y si podían inducir a inglete. Por último, se les animaba a realizar sugerencias.

A partir de las apreciaciones de estos 5 expertos reformulamos algunas de las preguntas, eliminamos otras y añadimos alguna nueva que nos sugirieron. Una vez validadas y modificadas, las entrevistas pasaron un proceso de pilotaje antes de ser aplicadas definitivamente.

Una vez recogidos y procesados los datos, éstos se triangularon con los profesionales. Para ello se realizaron tres focus group (uno por cada centro) en la que se analizaron y discutieron los resultados con los profesionales. A estos se les preguntaba si los resultados eran coherentes con su experiencia profesional y qué explicación encontraban a las relaciones halladas.

3.3. Análisis de la información

Se utilizaron técnicas de estadística descriptiva e inferencial a través de informantes clave, que fueron siempre dos profesionales que hubieran trabajado con cada joven.

Se realizó un análisis cuantitativo de la información proveniente de las entrevistas semiestructuradas. En un primer momento, codificamos y categorizamos la información textual siguiendo un proceso mixto deductivo-inductivo. Posteriormente analizamos los datos cuantitativos con el programa SPSS realizando pruebas de estadística descriptiva como comparación de medias, pruebas de Chi-cuadrado y análisis de la varianza; y también pruebas de estadística inferencial como regresiones logísticas.

4. RESULTADOS

Los jóvenes ingresaron en ART-CREI con 15 años (*M*=14.8; *SD*=1.46) y muchos tenían problemas de salud mental (51.3%) -diagnosticados legalmente por el servicio público de salud de referencia-, siendo el más representado el grupo con “trastornos disruptivos, de control de impulsos y de conducta” (50% de la muestra diagnosticada) (American Psychiatric Association, 2013). Además, los profesionales comunicaron que muchos de los jóvenes presentaban consumo de substancias (70.5%) aunque en el centro estaba prohibido. Este consumo se producía mayoritariamente durante los permisos de salida de los que disponían los jóvenes. Otro de los problemas que presentaban eran las conductas delictivas. Se sabía que más de la mitad de los casos (53.8%) tenían un comportamiento delictivo preexistente.

El principal motivo de admisión en el centro fue el comportamiento agresivo y/o disruptivo (69.2%). Otros motivos fueron las conductas delictivas (38.5%), el uso problemático de substancias (37.2%), y las fugas repetidas de casa o del centro donde residía (23.1%).

La mayoría de los jóvenes de la muestra (78.2%) fueron derivados a la CREI desde otros centros de acogimiento residencial del Sistema de Bienestar, mientras que sólo el 21.7% llegó desde su domicilio familiar. La gran mayoría (82%) había estado en acogimiento residencial alguna vez en su vida, con una media de más de dos cambios de centro (M=2.3; DT=0.91). El CREI fue el segundo centro para el 39.7% de ellos; el tercero para el 35.9%; y el cuarto o más para el 6.4%. Fue el primer centro colocación después de ingresar a la atención para solo el 17.9%.

Ya en el centro los informantes explicaron que más de un tercio de la muestra (38.5%) se adaptaron rápidamente a la dinámica del centro al inicio de la intervención. Al final de la intervención consideraban que el 62.8% había hecho una evolución positiva y un 37.2% no había hecho ninguna mejora significativa en su comportamiento/proceso.

Las fugas fueron una conducta frecuente durante el tratamiento, ya que más de la mitad de la muestra lo hizo al menos una vez (55.1%). De estos casos, más de la mitad de los jóvenes se fugaron ocasionalmente (51.2 %), mientras que el resto lo hizo de forma reiterada (48.8 %).

En cuanto a los antecedentes familiares, casi las tres cuartas partes de la muestra son conocidas por tener un clima familiar de alto riesgo (74.4%). Los factores más comunes fueron, en al menos uno de los padres, abuso de sustancias (39.7%), violencia familiar (30.8%), antecedentes penales o prisión (25.6%), ausencia o muerte (23.1%) y problemas de salud mental (6.4%) - con múltiples factores posibles por caso.

Con relación a la red social de apoyo, y a pesar de estas situaciones familiares, el personal educativo informó que casi la totalidad de los jóvenes (93.6%) tenían al menos una persona disponible para su apoyo. En casi dos tercios de la muestra (62.8%), esta persona era uno de los padres o ambos, mientras que el 41% tenía al menos un hermano o un miembro de su familia extensa disponible, y en algunos casos (11.5%) más pariente lejano (como miembros de su familia de acogida, familia adoptiva o familia de la pareja). Sin embargo, los informantes relataron que la mayoría (58.7%) tenía mala relación con la persona disponible, en contraste con el 41.3% que tenía buena relación con ella.

Además, los informantes manifestaron que la mayoría de ellos tenían apoyo dentro del centro y amigos en su área local. La mayoría de ellos también reportaron tener una buena relación con el personal profesional de CREI (69.2% vs. 30.8% con mala relación). Se consideró que la mitad de la muestra tenía amigos entre los compañeros residentes (51.3%) e incluso el 15.9% informó tener un mejor amigo en la CREI. Paralelamente, el 42.3% tenía amigos fuera del centro.

En cuanto al proceso de alta, la edad media de egresión fue de 16.8 (SD=1.1) y el principal motivo fue la consecución de los objetivos de su

plan de tratamiento (52.6%). Aparte de eso, una cuarta parte de la muestra salió porque cumplió la mayoría de edad (24.4%) y casi otra cuarta parte perdió su lugar por fugarse y no volver (23.1%).

Por otro lado, después de explorar el progreso del tratamiento de los jóvenes en el CREI, se identificaron dos grupos: aquellos que experimentaron un progreso positivo en el tratamiento, entendiéndose como aquellos jóvenes que, en general, mejoraron en todos los motivos de su ingreso en CREI; y los que no mejoraron con el tratamiento. Los informantes afirmaron que más de las tres quintas partes (62.8%) experimentaron una mejoría, en contraste con los que no alcanzaron los objetivos educativos (37.2%).

Posteriormente se realizó una regresión logística que arrojó que "establecer una amistad con compañeros de CREI" estaba fuertemente relacionado con un progreso positivo del tratamiento (84.6% vs. 15.4%; $p<.001$) y también estaba relacionado con una tendencia a tener relaciones positivas en términos de "tener una buena conexión con los cuidadores" (87.2% vs 12.8%; $p<.01$), "tener amigos fuera del CREI" (81.5% vs 18.5%; $p<.001$) e incluso "tener un mejor amigo entre sus pares del CREI" (66.7% vs. 33.3%; $p<.001$). Estos jóvenes también tenían "una buena relación con la persona disponible fuera" (54.1% vs 45.9%; $p<.05$), hicieron un "rápido ajuste inicial al tratamiento" (51.3% vs 48.7%; $p<.05$), y presentaban una menor tendencia en cuanto a "huir con frecuencia" del centro (15.4% vs. 84.6%; $p<0.05$).

Para triangular la información, se realizaron grupos focales con los profesionales de los centros. Los participantes de estas sesiones señalaron que los resultados coincidían con su experiencia y que las habilidades sociales de los jóvenes eran fundamentales para poder aceptar el acompañamiento educativo y la labor terapéutica de los centros. En estas sesiones se corroboró la importancia de los vínculos afectivos y educativos y la red social de apoyo como facilitadores de una trayectoria exitosa en la intervención.

Así pues, de forma más concreta, la mayoría de los profesionales entrevistados consideraban que, en su actuación profesional, el factor más importante para facilitar un proceso de intervención con éxito era crear

un buen tándem entre vínculo/confianza y límites. En palabras de los propios educadores:

> “Primero establecer un cierto nivel de confianza, conectar y concretar por qué está aquí y qué podemos hacer juntos [...] El límite es necesario, pero si no existe la confianza, no sirve para nada [...] evidentemente el límite debe estar, debe quedarle claro que no soy su colega”. Centro 3-Educador

Para conseguir este vínculo, los profesionales consideraban que es muy importante la actitud que adoptan, que debe ser tranquila y coherente adaptándose al estilo de cada joven, utilizando un lenguaje cercano y que refuerce positivamente. Este factor queda ilustrado en las siguientes declaraciones:

> “Suele funcionar mostrarte tranquilo, lo que les transmites, la forma de comunicar y saber adecuarse a cada momento (tranquilidad o darles caña). Hay que buscar un lenguaje cercano a ellos que no suene a tecnicismos ni a diagnóstico”. Centro 2-Educador.

> "A mí me funciona estar tranquila, hablarle calmadamente, decirle proactiva y positivamente en lugar de la crítica, darles refuerzo positivo porque ellos están acostumbrados a que todo lo hacen mal". Centro 1-Educador.

Muchos de los profesionales recalcan, también, la importancia de la atención individual a los jóvenes, trabajar de esta manera ayuda a que se abran más, cojan más confianza y se refuerce el vínculo.

Los profesionales también coincidieron en que para realizar una intervención con éxito deben ser empáticos y entender la situación de los jóvenes. Además, es muy necesario no prejuzgar ni ir con ideas preconcebidas. La directora de uno de los centros comentaba que:

> “[...] a mí me funciona decir siempre la verdad, personalizar mucho, decirles que lo que les ocurre no es anormal, sino que es una adolescencia con una familia complicada [...] sacarles la culpa de encima [...]”. Centro 4- Director.

Otros aspectos que identificaban los diferentes profesionales eran: compartir temas y experiencias personales para poder conectar y humanizar las relaciones; enfrentarlos con la realidad y buscar algo que les genere una voluntad de cambio; marcar un orden y tener claro el rol de

autoridad, sin manifestar un autoritarismo exagerado; y, sobre todo, ofrecerles perspectiva de futuro.

Paralelamente se discutió con los profesionales cuáles eran los factores explicaban el éxito de los jóvenes -entendido como superación de los problemas que presentaban al entrar en el centro y que estas problemáticas no vuelvan a aparecer una vez fuera del centro-. Por lo general, muchos de los profesionales coincidían en que los factores que explicaban el éxito eran, principalmente, tener un buen perfil conductual e intelectual y, sobre todo, que tuvieran algún referente fuera del centro (familiar, pareja, etc.) que les diera apoyo y confianza. Como comentaban algunos de los educadores:

> "Tuvimos un chico que los padres tenían un negocio de tráfico de armas y él salió adelante porque fue a vivir con una chica y no quería mezclar lo que era su nueva familia y la familia biológica". Centro 2-Educador

> “[...] algún soporte emocional externo, algo emocional para poder atarse. Alguien que se le ha mirado y le ha transmitido lo de "yo creo en ti". Centro 4-Educador

Los profesionales también estaban de acuerdo en que los jóvenes que tuvieron más facilidad para hacer una evolución positiva fueron aquellos que encajaron con la filosofía del centro y entendieron que se les quería ayudar. Además, también era favorable que tuvieran capacidad para ilusionarse, dispusieran de algún vínculo emocional para poder ligarse a él, tuvieran alguna motivación u objetivo que guiara sus acciones, y que creyeran en el proceso que podía realizar, así como mostrar actitud. Los profesionales lo manifestaban de la siguiente forma:

> “Capacidad para poder ilusionarse por algo, que haya algo que emocionalmente y a nivel de intereses o anhelos les sustente [...] y eso puede necesitarlo tanto uno que ha venido solo al país como uno que ha vivido aquí y tiene a toda la familia”. Centro 3-Educador.

> “Salen los que están motivados, los que tienen muy claro que las cosas dependen de él y tienen determinación. [...] Mucho depende de ellos, si ellos están convencidos, ellos salen adelante. Uno salió a través del deporte y salió de aquí para ir al Centro de Alto Rendimiento porque descubrió y descubrieron que era muy bueno en lucha grecorromana”. Centro 1-Director.

Otros factores que explicarían el éxito de los jóvenes según los profesionales eran: tener plasticidad, es decir, tener capacidad de aceptar la propia historia y construir algo razonable; tener facilidad de vínculo y haber hecho el esfuerzo por superarse ante las dificultades que la vida le ha presentado; tener capacidad de razonamiento y, a pesar de tener ideas propias, ser capaz de entender lo que el educador quiere transmitir.

5. DISCUSIÓN

Uno de los objetivos que nos planteábamos en esta investigación era conocer las principales características de los jóvenes acogidos en los Centros Residenciales de Educación Intensiva. Llamaron la atención especialmente tres rasgos.

El primero fue el consumo de tóxicos. Aunque los CREI no son una tipología de centros que estén planteados para tratar las adicciones, identificamos que un porcentaje muy elevado de jóvenes consumía, y que, según los profesionales, esto influía en su evolución en el tratamiento. Sin embargo, no existía un programa específico para trabajarlo y sólo se realizaban acciones esporádicas y/o reparadoras cuando el joven había consumido. A nivel internacional, la literatura refleja que el consumo tanto de tabaco como de cannabis y otras drogas duras es más común entre aquellos jóvenes de 12 a 17 años que residen en centros residenciales del sistema de protección que entre la población normativa (Ahmadi -Montecalvo et al., 2016; Traube et al., 2012). Siendo un problema tan generalizado y acentuado por estar tutelado, y teniendo en cuenta su influencia en el desempeño del joven en el tratamiento habría que realizar una intervención más específica e intensiva sobre este problema.

Otro de los aspectos fue el número creciente de casos con patología mental. Este aspecto está en consonancia con otros estudios que encontraron que un 49% de los menores en acogimiento residencial recibían tratamiento de salud mental (González-García et al., 2017). Además, otro estudio identificó que los adolescentes en acogimiento residencial en España mostraban una alta incidencia de trastornos de tipo externalizante (Sainero et al., 2015). Está demostrado que, en su mayoría, la problemática de base de estos jóvenes es el malestar emocional provocado

por su historia de vida que se traduce en problemas conductuales (Carrasco–Ortiz et al., 2001; Vidal et al., 2017). Con este incremento de casos con problemas de salud mental los equipos de profesionales de los centros manifestaban que sería interesante poder disponer de profesionales especializados en salud mental dentro de los propios centros para poder gestionar a diario y sin dilación esta necesidad creciente. Es por ello por lo que habría que incluir a un profesional de la psicología como profesional estable de los centros y trabajar a nivel psicológico para ayudar a obtener un mayor bienestar emocional de los jóvenes y así conseguir una mayor disposición y receptividad en cuanto a las relaciones sociales y la intervención.

Una vez dentro de los centros, las fugas fueron otro elemento destacado y que además tuvieron un peso significativo en la evolución de los jóvenes. Un porcentaje muy elevado de la muestra se fugaron durante su estancia, a veces reiteradamente, e incluso algunos de los jóvenes perdieron su plaza por fugarse y no volver. Attar-Schwartz (2013) encontró que el comportamiento de fuga era particularmente frecuente en los jóvenes con más dificultades de adaptación y, también, en aquellos que percibían a los profesionales como estricto y que prestaban poco apoyo. Fué especialmente preocupante que más de la mitad de los jóvenes en nuestro estudio habían cometido algún delito antes de entrar en el centro. En esta circunstancia el CREI es el último recurso educativo con el que cuentan estos jóvenes para romper con una dinámica peligrosa que en un siguiente paso les llevaria a un centro educativo de justícia juvenil, si aún son menores, o de adultos si ya han alcanzado la mayoría de edad.

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio es que la capacidad de relacionarse y vincularse de los jóvenes con sus compañeros y los educadores es uno de los factores que mejor predice la evolución del jóven. Las relaciones sociales son un indicador claro de las habilidades socioemocionales de los jóvenes, y estas facilitarian al jóven integrarse en el entorno y obtener los apoyos sociales que cualquier persona requiere y más un jóven en situación de alta vulnerablidad como son los jóvenes tutelados atendidos en CREI. Las experiencias de vinculación insegura en la infancia de estos jóvenes inciden de forma significativa en su capacidad para establecer vínculos afectivos durante la

adolescencia (Oriol et al., 2019). Vivimos en una sociedad interdependiente en la que los lazos afectivos proporcionan una mayor seguridad y bienestar, pero la forma de afrontar estas relaciones interdependientes se ven afectada por las profundas heridas que dejaron estas experiencias de apego inseguro en la infancia (Goodboy et al., 2017; Overall & Sibley, 2009). Diversas investigaciones señalan que este apego inseguro afecta de forma diferente al funcionamiento social de las chicas y los chicos. Las chicas son más propicias a desarrollar trastornos de tipo ansioso-depresivo, mientras que los chicos tienden más a las conductas desorganizadas, consumo de sustancias y conductas delictivas (Gloger-Tippelt & Kappler, 2016; McHenry et al., 2014).

Parece así, que debería trabajarse de manera más intensiva la vinculación del joven al centro y a los profesionales, e incluir intervenciones dirigidas a la reparación del estilo de vinculación afectivo. De hecho, un estudio de la Fundació Plataforma Educativa (2010) encontró que la calidad de la atención, la implicación de los profesionales, establecer vínculos seguros y recibir cariño por parte de los educadores eran factores que facilitaban la evolución positiva de los jóvenes en los centros. También se sabe que las relaciones de calidad entre jóvenes y profesionales son esenciales para que los primeros conozcan experiencias alternativas en una relación de cuidado (McLean, 2018).

Paralelamente debería también incidirse con mayor profundidad en la red de apoyo social de los jóvenes. Los datos señalan que disponer de alguna persona cercana, ya sea familiar o amigo, a quien el joven se sienta vinculado tiene un peso significativo en la evolución positiva que el joven hace al CREI. Este resultado está en consonancia con otros estudios que decían que disponer de redes de apoyo positivas, ya fueran hermanos, amigos (dentro y fuera del centro), pareja, familia de la pareja facilitaban la positiva evolución en la trayectoria de niños y jóvenes acogidos en CRAE (Fundació Plataforma Educativa, 2010). En la misma línea, Geenen et al. (2015) encontraron que, en jóvenes bajo tutela, la amistad con los compañeros ayudaba a reducir el aislamiento social y mejora el sentido de pertenencia. Estos hechos podrían explicar nuestros hallazgos, puesto que los jóvenes con amigos se fugaron menos y establecieron mejores relaciones con pares y profesionales. Además, tener

buenas habilidades socioemocionales, haber recibido una atención más individualizada en los centros, y haber vivido una mayor implicación de personas de la comunidad facilitaba la inserción sociolaboral (Sala et al., 2009). Por el contrario, los chicos tutelados en centros residenciales tienen peores habilidades socioemocionales que sus pares (Oriol et al., 2014) y perciben un menor apoyo social de su red en comparación con sus pares (Bravo y Del Valle, 2003). Así, la falta de habilidades socioemocionales lleva a estos jóvenes a tener mayores dificultades en crear y establecer relaciones positivas. Por eso creemos primordial que se haga un trabajo específico para mejorar las habilidades socioemocionales y desde los centros, así como intervenir para que la propia red de apoyo tome conciencia de la importancia que tienen. De hecho, tener acceso y mantener una combinación de redes de apoyo formales e informales puede marcar una diferencia positiva para los jóvenes en acogimiento en transición hacia la vida adulta (Sulimani-Aidan & Melkman, 2018).

6. CONCLUSIONES

Los CREI atienden a jóvenes con problemas de conducta graves que están tutelados por el Sistema de Protección. El trabajo educativo que se realiza en los centros se centra en la intervención individual sobre los jóvenes, pero no se integra el entorno ni el tratamiento de problemáticas específicas. Es importante considerar la naturaleza multifactorial de los problemas conductuales y asociados del joven e impulsar el desarrollo de programas específicos para hacer frente a estos problemas. Así, es fundamental que los CREI planifiquen intervenciones para atender los principales problemas de salud -abuso de sustancias y problemas de salud mental- ya que dificultan el proceso de los jóvenes en el programa.

Por otro lado, los jóvenes con mejores habilidades relacionales mostraron un mejor pronóstico para avanzar positivamente en el tratamiento de CREI ya que, a parte de las relaciones positivas, se fugaban menos. Además, tener amigos entre los compañeros puede determinar los resultados del tratamiento. Ser consciente de estos beneficios debe llevar a planificar acciones para trabajar y fomentar las habilidades relacionales de los

jóvenes y los vínculos de amistad durante su tratamiento en el centro. Sólo así se seguirá caminando hacia la optimización de los resultados del tratamiento.

7. REFERENCIAS

Aarons, G. A., James, S., Monn, A. R., Raghavan, R., Wells, R. S., & Leslie, L. K. (2010). Behavior problems and placement change in a national child welfare sample: A prospective study. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 49(1), 70–80. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2009.09.005

Ahmadi-Montecalvo, H., Owens, S., DePasquale, S. & Abildso, C. G. (2016). Tobacco and Other Drug Use among Foster Care Adolescents in West Virginia. American journal of health behavior, 40(5), 659-666. https://doi.org/10.5993/AJHB.40.5.13

Attar-Schwartz, S. (2008). Emotional, behavioral and social problems among israeli children in residential care: A multi-level analysis. Children and Youth Services Review, 30(2), 229-248. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.09.009

Attar-Schwartz, S. (2013). Runaway behavior among youths in residential care: The role of personal characteristics, victimization experiences while in care, social climate, and institutional factors. Children and Youth Services Review, 35(2), 258–267. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.11.005

Bravo, A. & Del Valle, J. F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. Psichothema, 15(1), 136-141. https://www.psicothema.com/pdf/1035.pdf

Bronsard, G., Alessandrini, M., Fond, G., Loundou, A., Auquier, P., Tordjman, S., & Boyer, L. (2016). The prevalence of mental disorders among children and adolescents in the child welfare system: A systematic review and meta-analysis. Medicine, 95(7). doi: 10.1097/MD.0000000000002622

Carrasco–Ortiz, M. Á, Rodríguez–Testal, J. F. & Hesse, B. M. (2001). Problemas de conducta de una muestra de menores institucionalizados con antecedentes de maltrato. Child Abuse y Neglect, 25(6), 819-838. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(01)00241-1

Corbetta, P. (2007). Metodología y Técnicas de Investigación Social. Mc. Graw Hill.

Courtney, M., Piliavin, I., Grogan-Kaylor, A., & Nesmith, A. (2001). Foster youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving care. Child Welfare, 80, 685-717. http://www.jstor.org/stable/45400302

Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (2021). Infancia en Dades. Informe desembre 2021 https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/07infanciaiadolescencia/dades_sistema_proteccio/2021/2021_12_informe_DGAIA.pdf

Gloger-Tippelt, G., & Kappler, G. (2016). Narratives of attachment in middle childhood: do gender, age, and risk-status matter for the quality of attachment? Attachment & human development, 18(6), 570-595. https://doi.org/10.1080/14616734.2016.1194440

Fundació Plataforma Educativa (2010). Factors d'èxit en infants atesos en CRAE. http://www.de0a18.net/pdf/doc_seveis_factors_exits.pdf

Geenen, S., Powers, L. E., Phillips, L. A., Nelson, M., McKenna, J., Winges-Yanez, N., Blanchette, L., Croskey, A., Dalton, L., Salazar, A., & Swank, P. (2015). Better futures: A randomized field test of a model for supporting young people in foster care with mental health challenges to participate in higher education. The journal of behavioral health services & research, 42(2), 150-171. https://doi.org/10.1007/s11414-014-9451-6

González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, I., Martín, E., Santos, I., & Del Valle, J. F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. Children and Youth Services Review, 73, 100-106. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.011

Goodboy, A. K., Dainton, M., Borzea, D., & Goldman, Z. W. (2017). Attachment and negative relational maintenance: Dyadic comparisons using an actor-partner interdependence model. Western Journal of Communication, 81(5), 541-559. https://doi.org/10.1080/10570314.2017.1302601

Greiner, M. V., & Beal, S. J. (2017). Foster care is associated with poor mental health in children. The Journal of pediatrics, 182, 401-404. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.12.069

Keller, T. E., Salazar, A. M., & Courtney, M. E. (2010). Prevalence and timing of diagnosable mental health, alcohol, and substance use problems among older adolescents in the child welfare system. Children and youth services review, 32(4), 626-634. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.12.010

Konijn, C., Admiraal, S., Baart, J., van Rooij, F., Stams, G.-J., Colonnesi, C., Lindauer, R., & Assink, M. (2019). Foster care placement instability: A meta-analytic review. Children and Youth Services Review, 96, 483–499. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.12.002

Landsverk, J., Burns, B. J., Stambaugh, L. F., & Rolls-Reutz, J. A. (2006). Mental health care for children and adolescents in foster care: Review of research literature. Casey Family Programs. https://www.researchgate.net/profile/Jennifer-Rolls-Reutz/publication/237495712_Mental_Health_Care_for_Children_and_Adolescents_in_Foster_Care_Review_of_Research_Literature/links/0f31753690d6d97a79000000/Mental-Health-Care-for-Children-and-Adolescents-in-Foster-Care-Review-of-Research-Literature.pdf

Leathers, S. J., Spielfogel, J. E., Geiger, J., Barnett, J., & Voort, B. L. V. (2019). Placement disruption in foster care: Children's behavior, foster parent support, and parenting experiences. Child Abuse & Neglect, 91, 147-159. doi: 10.1016/j.chiabu.2019.03.012

McHenry, J., Carrier, N., Hull, E., & Kabbaj, M. (2014). Sex differences in anxiety and depression: role of testosterone. Frontiers in neuroendocrinology, 35(1), 42-57. https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2013.09.001

McLean, S. (2018). Therapeutic residential care: An update on current issues in Australia (CFCA paper n.49). Australian Institute of Family Studies. https://aifs.gov.au/sites/default/files/publication-documents/49_therapeutic_residential_care_0_0.pdf

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia 2020 (Boletín 23). http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/estadisticas/estadisticas/PDF/Boletin_Proteccion_23_Provisional.pdf

Mitchell, M. B., Jones, T., & Renema, S. (2015). Will I make it on my own? Voices and visions of 17-year-old youth in transition. Child and Adolescent Social Work Journal, 32(3), 291–300. https://doi.org/10.1007/s10560-014-0364-2

Morrison, R., & Shepherd, M. (2015). Exploring the factors contributing to the outcomes of looked after children. Communicare, 1(2). https://doi.org/10.48525/cc-2015-id106

Mnisi, R., & Botha, P. (2016). Factors contributing to the breakdown of foster care placements: The perspectives of foster parents and adolescents. Social Work, 52(2), 227-244. http://dx.doi.org/10.15270/52-2-502

Oriol, X., Sala-Roca, J. & Filella, G. (2014). Emotional competences of adolescents in residential care: Analysis of emotional difficulties for intervention. Children and Youth Services Review, 44, 334-340. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.009

Oriol, X., Sala-Roca, J., & Filella, G. (2019). Difficulties Establishing New Bonds during Adolescence. The Influence of Past Childhood Attachment Experiences. https://ddd.uab.cat/pub/worpap/2019/256249/difestnewbondurado_a2019.pdf

Overall, N. C., & Sibley, C. G. (2009). When rejection sensitivity matters: Regulating dependence within daily interactions with family and friends. Personality and Social Psychology Bulletin, 35(8), 1057-1070. https://doi.org/10.1177/0146167209336754

Ryan, J. P., & Testa, M. F. (2005). Child maltreatment and juvenile delinquency: Investigating the role of placement and placement instability. Children and Youth Services Review, 27, 227–249. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.05.007

Ryan, J. P., Hernandez, P., & Herz, D. (2007). Development trajectories of offending for male adolescents leaving foster care. Social Work Research, 31, 83–93. doi:10.1093/swr/31.2.83

Sabaté-Tomas, M. (2018). Els CREI de Catalunya. Intervenció, perfil i evolució dels joves atesos [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/663942/mst1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sainero, A., Valle, J. F. D. & Bravo, A. (2015). Detección de problemas de salud mental en un grupo especialmente vulnerable: niños y adolescentes en acogimiento residencial. Anales de psicología, 31(2), 472-480. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.182051.

Sala, J., Jariot, M., Villalba, A., & Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. Children and Youth Services Review, 31(12), 1251–1257. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.010

Slaughter, S. (2017). Mental health and the welfare system: how does foster care effect mental health? [Tesis doctoral, California State University). Repositorio ScholarWorks Open Access Repository: http://scholarworks.csun.edu/handle/10211.3/191871

Sulimani-Aidan, Y., & Melkman, E. (2018). Risk and resilience in the transition to adulthood from the point of view of care leavers and caseworkers. Children and Youth Services Review, 88, 135-140. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.012

Traube, D. E., James, S., Zhang, J. & Landsverk, J. (2012). A national study of risk and protective factors for substance use among youth in the child welfare system. Addictive behaviors, 37(5), 641-650. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.01.015

Vidal, S., Prince, D., Connell, C. M., Caron, C. M., Kaufman, J. S. & Tebes, J. K. (2017). Maltreatment, family environment, and social risk factors: Determinants of the child welfare to juvenile justice transition among maltreated children and adolescents. Child abuse & neglect, 63, 7-18. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.013

Whittaker, J. K., Holmes, L., del Valle, J. F., Ainsworth, F., Andreassen, T., Anglin, J., Bellonci, C., Berridge, D., Bravo, A., Canali, C., Courtney, M., Currey, L., Daly, D., Gilligan, R., Grietens, H., Harder, A., Holden, M., James, S., Kendrick, A., …Zeira, A. (2016). Therapeutic residential care for children and youth: A consensus statement of the international work group on therapeutic residential care. Residential Treatment for Children & Youth, 33(2), 89-106. https://doi.org/10.1080/0886571X.2016.1215755

ABUSOS SEXUALES A MENORES: HACIA UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE INTERVENCIÓN INTEGRAL

PATRICIA ALONSO RUIDO
Universidad de Santiago de Compostela
ANDREA BALTAR CODESIDO
Universidad de Santiago de Compostela
BIBIANA REGUEIRO
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La violencia ejercida contra niñas y niños ha sido, y es, una realidad constante a lo largo de la historia que ha trascendido a las dinámicas culturales impregnando multiplicidad de civilizaciones. No ha sido hasta mediados del siglo XX cuando, de la mano de los reconocimientos legales y sociales de los derechos de la infancia, se pone el foco en esta problemática eliminando la permisividad de la que disfrutaban los malos tratos hacia niñas y niños (Jiménez, 2010).

En este sentido, la aprobación de la Declaración de los Derechos de la Niña y del Niño (1959) abarca un total de 10 artículos destinados a proteger la integridad física, emocional, psicológica y social de la infancia. Posteriormente, gracias a la Convención sobre los Derechos de la Niña y del Niño (1989) se concreta la necesidad de proteger a niñas y niños de las situaciones que impliquen diferentes formas de maltrato, entre ellas el abuso sexual. Un credo que sentó lo bases a nivel internacional en materia de protección de la infancia, tanto dentro del ámbito familiar como a nivel social. De hecho, en la actualidad, los malos tratos infantiles son el primer tipo de violencia intrafamiliar considerado intolerable por las sociedades actuales (Calvete y Pereira, 2019).

Los abusos sexuales a menores (ASM) son considerados una forma de maltrato infantil (OMS, 2020). Quizás, una de las formas de violencia contra las niñas y los niños más atroces y que más preocupa a las sociedades en su conjunto. No obstante, continúan siendo un hecho invisible, algo que se trata de ocultar. Una realidad que se esconde fundamentalmente porque en muchos casos los abusos suceden dentro de las familias de las víctimas, porque ésta no lo denuncia o porque no tiene autonomía para hacerlo (Clemente, 2014).

El estudio de los abusos sexuales a menores casi siempre parte de un enfoque legalista o psicológico y, en menor medida, se recurren a posicionamientos que hagan visible la necesidad de intervenir desde el ámbito educativo o en el contexto escolar. Sin embargo, son las y los profesionales de la educación los perfiles idóneos para detectar este tipo de situaciones y, desde luego, trabajar desde la esfera de la prevención. En este sentido, a lo largo de las siguientes páginas abordaremos a grandes rasgos la problemática de los ASM. De esta forma, este capítulo se organiza en torno a dos grandes apartados; en un primer bloque se presenta el marco teórico de referencia y, en segundo lugar, se muestra una revisión de la literatura española reciente en aras de conocer el impacto real de los ASM. El capítulo finaliza con las implicaciones pedagógicas presentando las dos grandes líneas sobre las que avanzar en la prevención de los abusos sexuales en la infancia.

2. APROXIMACIÓN A LOS ASM: HACER VISIBLE LO INVISIBLE

La conceptualización de qué son y qué implican los ASM no es tarea sencilla. Conocemos diferentes manifestaciones que rápidamente se nos vienen a la cabeza al abordar esta realidad. No obstante, concretar en una sola definición un fenómeno tan complejo no es tarea baladí. Por un lado, podríamos recurrir a posicionamientos abarcadores señalando todos los actos de carácter sexual perpetrados por una persona adulta hacia una niña o un niño (Franco y Ramírez, 2016). Sin embargo, a pesar de que en esta definición generalista se recoge el sentir general de esta forma de violencia, no concreta sus manifestaciones. De esta forma

pueden quedar al margen realidades diversas en materia de ASM e incluso emerger las susceptibilidades del lector/a a la hora de catalogar un abuso como tal.

Entonces, ¿qué son y qué abarcan los abusos sexuales a menores? Todo aquel acto (con o sin contacto físico) perpetrado por una persona adulta, que tenga por objetivo la obtención de placer sexual de una niña o de un niño (López et al., 1995; Milner y Herce, 1994). En la misma línea, Ontiveros (1996) (citado en Rhodes, 1995) asume una visión más amplia al considerar constitutivo del abuso sexual todas las caricias que generan sentimientos negativos o malestar en las niñas y los niños.

Más recientemente, Baita y Moreno (2015) señalan una serie de indicadores que ayudan a conceptualizar los ASM. Así, las autoras incluyen en las conductas constitutivas de abuso situaciones abiertamente hostiles como el coito; la penetración anal y/o vaginal de la niña o del niño con objetos o alguna parte del cuerpo de la persona adulta; el contacto oral-genital entre la persona adulta y la niña o el niño; así como otras situaciones también incluidas dentro de esta forma de violencia como la utilización del cuerpo de la niña o del niño para generar pornografía, frotamientos sin penetración con el objetivo de obtener excitación sexual, o hacer que la niña o el niño toquen las zonas erógenas del cuerpo de la persona adulta.

En aras de describir las características de los abusos sexuales a menores, López y colegas (1995, 1997) definen tres aspectos fundamentales que deben ser considerados en el análisis de esta violencia sexual. Primero, la diferencia de edad, ya que la persona que agrede sexualmente debe ser significativamente mayor que la víctima. De esta forma, el abuso sexual se genera bajo un contexto de desigualdad, ya sea con relación a la diferencia de edad o con respecto a la existencia de un desequilibrio de poder (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2005). En segundo, lugar las estrategias del pedófilo para usar su poder sobre la víctima y lograr la interacción sexual. En consecuencia, hay una cuestión clave en este punto: la existencia de presiones o coacciones explícitas o eludidas (López, 1997; Sosa y Capafons, 1996). Es decir, existe un desequilibrio cognitivo y/o volitivo entre víctima y agresor (Fontarigo et al., 2018). En tercer lugar, el tipo de interacción o contacto, incluyéndose desde las

situaciones que van desde el contacto sexual explícito hasta las solicitudes sexuales.

Con base en este punto de vista, se han delineado diferentes tipos de abuso sexual a los menores (Pereda et al., 2012). Por un lado, sería el abuso sexual que implica comportamientos, con o sin contacto físico, que incluyen desde la provocación sexual hasta el exhibicionismo. También la explotación sexual que engloba todas aquellas situaciones sexuales, con o sin contacto físico, que generan beneficios económicos para la persona explotadora en perjuicio de las niñas y los niños. Y, por otro lado, las agresiones sexuales en las que puede mediar o no, un contexto de intimidación o violencia que puede generarse con o sin contacto físico.

De acuerdo con los comentarios sobre las tipologías de abuso sexual, los medios tecnológicos y los espacios virtuales han generado nuevas estrategias de contacto y perpetración de abuso sexual como *el grooming*. Este término se refiere al conjunto de artimañas y engaños mediante los cuales una persona adulta -el agresor- se gana la confianza de la niña o del niño con la intención de tener contactos sexual - perpetrar una agresión- tanto en contexto *online* como *offline* (Alonso-Ruido, 2017; INTECO, 2009; Santisteban y Gámez-Guadix, 2017). Esta conducta virtual implica un proceso de seducción o cortejo como preparación previa al abuso adulto de un menor (Montiel et al., 2014; Quayle et al., 2011).

Aunque es complejo identificar la incidencia específica del abuso sexual en la infancia, existe cierto consenso en señalar a las niñas como las principales víctimas, especialmente cuando el maltrato se genera en el ámbito intrafamiliar (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2005). Cifras reveladas por UNICEF (2014) señalaron que 1 de cada 10 niñas y niños en todo el mundo ha tenido relaciones sexuales actos sexuales forzados u otros actos sexuales forzados. En el caso de España, el Instituto Nacional de Estadística (2020) señala que entre 2017 y 2020 fueron condenados 682 personas por abuso y agresión sexual a menores de 16 años, en su mayoría hombres. Con relación al entorno virtual, Santisteban y su equipo (2018) señalan que el 14.9% de las y los adolescentes en España han sido víctimas de *grooming*.

2. OBJETIVOS

La revisión sistemática que aquí se presenta responde a un objetivo previamente definido centrado en evaluar la prevalencia de los abusos sexuales a menores en España en los últimos diez años, así como indagar en las variables relacionadas.

De esta manera, se aborda el análisis de esta forma de maltrato infantil mirando, tanto a los abusos sexuales que se perpetran en el entorno o*ffline*, como a aquellos vehiculizados en el medio *online*. Se pretende, de esta forma, arrojar luz a una problemática que continúa oculta tras un velo de oscuridad, mientras encuentra en las redes sociales nuevos espacios en los que perpetrarse. No obstante, la redacción de estos objetivos no busca tratar la problemática de los abusos sexuales a menores desde un posicionamiento aséptico. Las autoras pretendemos señalar en la realidad de los abusos sexuales a menores como lo que realmente son: una forma de violencia contra las y los menores (víctimas) perpetrada por una persona (abusador sexual infantil).

3. METODOLOGÍA

Para la realización de la presente investigación se ha decidido realizar una revisión teórica de la literatura científica actual, centrándose en aquella que abarcase la temática de los abusos sexuales a menores en España.

3.1 ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

Con el objetivo de seleccionar aquellos artículos más relevantes con relación al tema que nos ocupa, se han recurrido a las dos bases de datos más prestigiosas y relevantes para el campo de las Ciencias de la Educación, nos referimos a *Scopus* y *Web of Science.* Se emplearon diferentes términos para llevar a cabo la busca de artículos con su equivalencia en inglés: "abuso sexual menores", "abuso sexual infancia", "*grooming*", "tipos de abuso sexual menores", "tipos de abuso sexual infancia", "acoso sexual online niños" y "acoso sexual online menores".

3.2 Criterios de inclusión

En aras de responder verdaderamente al objetivo de la investigación que aquí se presenta se acotaron los resultados en base a tres criterios concretos. De esta forma la inclusión de los diferentes artículos en la presente investigación, se seleccionaron:

- Artículos de investigaciones empíricas centradas en abusos sexuales a menores, con el objetivo de identificar las tasas de prevalencia de los ASM, así como sus variables relacionadas.
- Investigaciones publicadas entre los años 2010 y 2020. Se ha concretado una franja temporal de 10 años con el objetivo de poder comparar de forma más eficaz y efectiva los datos de los diferentes estudios. Especialmente teniendo en cuenta cómo el espacio digital (enormemente ampliado en la última década) vehiculiza nuevas formas de abusos a menores como el *grooming*.
- Artículos que evidencien investigaciones realizadas en España, ya que se pretenden visibilizar y analizar la realidad de los abusos sexuales a menores en el territorio español.

3.3 Procedimiento

La búsqueda de los diferentes artículos se llevó a cabo entre noviembre del 2021 y enero de 2022. Primeramente, se realizó un registro inicial sin aplicar ningún tipo de filtro y/o limitación lo que devolvió un gran volumen de artículos en ambas bases de datos, en concreto 51.080 en Scopus y 55.312 en Web of Science (n_{total}= 106.392). Posteriormente, tras aplicar la limitación referente al periodo temporal [limitación I] los resultados descendieron a 48.999 entradas. A continuación, se aplicó la limitación del país, España, [limitación II] que devolvió un total de 2066 artículos. Consecutivamente, se aplicaron ambas limitaciones a la vez [limitación I y II] y se identificaron 896 artículos. En este punto, se procedió a la lectura y revisión manual de los resúmenes de los artículos identificados, además se eliminaron los artículos duplicados. Finalmente, se seleccionaron 33 artículos que poseían un carácter empírico y mostraban una relación directa con los abusos sexuales a menores.

4. RESULTADOS

La revisión de la literatura científica evidencia como a lo largo de la última década, la atención a los abusos sexuales a menores ha generado un nutrido número de contribuciones. No obstante, las horquillas de prevalencia son muy dispares. En este sentido podemos hablar de dos grandes grupos: prevalencias medias-bajas y prevalencias elevadas. Aquellos estudios correspondientes al primer grupo, los que apuntan cifras medias-bajas, señan que en torno al 8-15% de las/os menores han sido víctimas de abusos sexuales durante su infancia (Cantón y Cantón, 2010; Cantón et al., 2016, 2019; Cerezo y Pérez, 2019; Cortés et al., 2011a; Moyano y Sierra, 2014; Moyano y Sierra, 2015; Pereda et al., 2014, 2015, 2016; Pereda et al., 2014; Pérez et al, 2017). En el segundo grupo, identificamos varios trabajos que elevan las tasas de prevalencia al 25-27% (Abasolo, 2018; Solís et al., 2018) o incluso a prevalencias más alarmantes como apuntan los resultados de las investigaciones de Trenchs y Curcoy (2013) o Indias y equipo (2019) que apuntan al 37% y al 41%, correspondientemente.

La impronta del género es visible en los estudios sobre abusos sexuales a menores ya que esta forma de maltrato infantil afecta diferencialmente a las niñas y a los niños. Las niñas son visiblemente más victimizadas que los niños. Así, las prevalencias sobre ASM en niños alcanzan su techo en el 28% mientras que las de las niñas se elevan hasta más del 53% (Indias et al., 2019). En concreto para el género masculino, los estudios apuntan a cifras situadas entre el 1% y el 5.4% (Abasolo 2018; Cantón y Cantón, 2010; Cortés et al., 2011b; Pereda et al., 2016; Pérez et al., 2017; Solís et al., 2018; Villagrá et al., 2019). En la misma línea, otras investigaciones señan una prevalencia masculina del 7.6% (Trenchs y Curcoy, 2013) y el 28% (Indias et al., 2019).

En cuanto a las mujeres, se constatan prevalencias más elevadas. Diversas investigaciones sitúan la victimización por ASM entre un 8% y un 15% (Cantón et al.., 2016, 2020; Cantón y Cantón, 2010, 2012; Cortés et al. 2011b; Pereda et al., 2016; Pérez et al., 2017). Otros estudios hablan de prevalencias en torno al 20/30% (Abasolo, 2018; Cantón et al.,

2019; Trenchs y Curcoy, 2013; Solís et al., 2018) e incluso elevan estas cifras hasta el 37% (López et al., 2017) o el 53% (Indias et al., 2019).

La edad del primer abuso es otra de las variables más relevantes en el estudio de la violencia que nos ocupa. La mayoría de los estudios sitúan la franja etaria entre los 8 y los 14 años (Cantón et al., 2019; Indias et al., 2019; Montiel et al., 2016; Pérez et al., 2017; Sarausa et al., 2013). Sin embargo, son varias las investigaciones que indican edades más tempranas: entre los 1 y los 5 años (Abasolo, 2018; Solís, 2018;), entre los 5 y los 6 años (Pereda y Sicilia, 2017; Trenchs et al., 2013) o de los 5 a los 11 años (Abasolo, 2018; Cortés, 2011). En otro orden de resultados, también hay estudios que señalan edades más cercanas a la adolescencia: entre los 11 a 16 años (Solís, 2018), de los 14 a los 17 años (Montiel, 2016) y de los 15 a los 17 años (Pérez et al., 2017).

Otra de las variables estudiadas en las investigaciones de ASM es el tipo de abuso. En este sentido, algunos estudios se centran en los abusos sexuales que conllevan contacto físico (como violaciones o felaciones entre otras) mientras que otros evalúan todas aquellas situaciones de abuso que no conllevan un contacto físico (como, por ejemplo, la exposición a pornografía). En cuanto al abuso con contacto físico, se identifican los tocamientos como el tipo de abuso más frecuente (Cantón y Cantón, 2012; Cantón et al., 2016, 2020; Cortés et al., 2011a; Pereda y Sicilia, 2017).

Si indagamos en los ASM que implican penetración y/o sexo oral hay evidencias que señalan que entre el 4% y el 7% de las y los niñas/os han sido víctimas de este tipo de agresiones (Pereda, 2016; Pereda y Sicilia, 2017). Otros estudios indican un porcentaje de entre un 20% y un 25% (Cortés et al., 2019; Cantón y Cantón., 2012; Cortés et al., 2011a; 2011b; Cantón et al., 2020 y Cantón et al., 2016). Mientras que otras investigaciones elevan las cifras de victimización de este tipo de agresiones hasta el 40/46% (López, 2017; Sarausa, 2013).

En cuanto a las situaciones de abuso que no conllevan contacto físico, los estudios de Cantón y su equipo (2016, 2020) señalan el exhibicionismo como una de las más habituales. De hecho, los resultados de Pereda (2014) señala que más del 40% de las/os niñas/os son víctimas de

conductas exhibicionistas durante su infancia. Indagando en las prevalencias concretas de esta forma de abuso sexual, la horquilla de prevalencia se sitúa entre el 6% y el 15% (Cantón y Cantón, 2012; Cortés et al., 2011a; 2011b; Pereda et al., 2015, 2016). Dentro de esta tipología de abusos sin contacto físico, Pereda y equipo (2014) recogen entre sus resultados que más 25% de las/os encuestadas/os había sufrido gritos obscenos en lugares públicos.

Una de las preguntas que emerge en el estudio de los abusos sexuales a menores es si son hechos aislados o afectan a las/os menores durante un tiempo prolongado. Los resultados evidencian que de forma mayoritaria los ASM suelen producirse como sucesos aislados en la mayor parte de las investigaciones. La tasa de situaciones de abuso continuado indica prevalencias de entre el 18% y el 27% (Cantón et al., 2016, 2019, 2020; Cortés et al., 2011a, 2011b). Sin embargo, los resultados de otras investigaciones informan que los abusos sexuales a menores no son hechos aislados y tienden a perpetuarse en el tiempo en la mayoría de los casos (Cantón y Cantón, 2010; Sarausa et al., 2013; Vara et al., 2019). En cuanto a las investigaciones que señalan ASM como casos aislados tienden a identificar prevalencias que fluctúan en la mayor parte de los estudios entre el 49% y el54% (Cantón et al, 2016, 2019, 2020; Cortés et al, 2011a)

Pero ¿quiénes son los abusadores? La revisión pone de manifiesto que tienden a perpetrarse por miembros de la familia de la/del menor. Y de forma universal, se apunta a hombres, figura mayoritaria y casi única en las investigaciones. Solo en los casos de ASM online se recoge que un 22% de los abusadores eran mujeres (Villacampa y Gómez, 2017). Dentro del grupo de abusadores miembros de la familia, diferentes estudios desglosan dichas cifras según la relación entre el abusador y la víctima. Algunos trabajos señalan al padre, indicando una prevalencia del 11% al 83% (Abasolo, 2018; Cortés et al, 2011; Pereda y Sicilia, 2017). Otros resultados identifican también a otros familiares, como tíos, primos o abuelos (Abasolo, 2018; Cortés et al., 2011; Pereda et al., 201; Pereda y Sicilia, 2017 Vara et al., 2019) e incluso el padrastro (Cortés et al., 2011b y Abasolo, 2018). En lo referente a los abusadores sexuales de fuera del entorno familiar, los estudios identifican tanto a personas

conocidas como desconocidas. Destaca la figura del vecino y del igual en este sentido (Cortés et al., 2011b; Pereda et al., 2016).

En las investigaciones que se centran en personas desconocidas las prevalencias tampoco son un tema baladí. Así, se revela que son hombres desconocidos los abusadores sexuales en torno a un 1/21% de los casos (Cortés et al., 2011b; Indias et al., 2019; Pereda et al., 2015; Vara et al., 2017).

En cuanto a las consecuencias que los abusos a menores pueden provocar las niñas y los niños, podemos encontrar una gran diversidad en los estudios analizados. En referencia a las consecuencias emocionales, diversos estudios destacan como las víctimas de ASM sufren más ansiedad (Cortés et al., 2011a; Estévez et al., 2017), depresión (Cantón y Cantón, 2012; Estévez et al., 2017) y menor autoestima (Cantón y Cantón, 2012; Cortés et al., 2011a) que las demás personas. Además, también las víctimas de abuso sexual en la infancia parecen tener una mayor predisposición a los pensamientos suicidas (Cantón et al., 2020; Estévez et al., 2017). Otros estudios recogen que las víctimas de ASM también sufren de malestar psicológico (Pereda y Sicilia, 2017) o evasión ante las actividades diarias (Cantón y Cantón, 2010).

Son también evidentes las consecuencias en la dimensión sexual en la revisión de la literatura. Las investigaciones ponen de manifiesto un menor deseo sexual en hombres y un mayor deseo sexual solitario en mujeres (Moyano y Sierra, 2014). Entre las mujeres, otro estudio destaca la insatisfacción sexual, un menor deseo y excitación, además de dolor y rechazo en las relaciones sexuales (López et al, 2017). Otra investigación recoge una mayor sumisión o dominancia en las relaciones sexuales (Moyano y Sierra, 2015). Finalmente, en las relaciones sentimentales, un estudio recoge como diferentes mujeres víctimas de ASM tienen una menor confianza y comunicación con su pareja actual (López et al., 2017).

Otro de los tipos de abusos a menores a considerar es el *grooming*. Las cifras de prevalencia en los estudios analizados revelan horquillas amplias. Algunas investigaciones recogen cifras de prevalencia medio-baja, de entre el 7-9% y el 24.8% (Gámez et al., 2017; Gámez y Mateos,

2019; Manchibarrena et al., 2018; Pereda et al., 2015; Santiesteban y Gámez, 2018; Villacampa y Gómez, 2017). Otros estudios evidencian cifras más altas en torno al 39% (Montiel, 2016), al 53% (Gámez et al., 2018) o al 66% (Pereda et al., 2014).

En esta forma de abuso sexual *online* también mantiene la pisada del género, a pesar de que las diferencias son menores. En el caso de los hombres, los porcentajes de victimización van desde el 8% al 52% (Gámez et al, 2018; Gámez y Mateos, 2019; Manchibarrena et al, 2018; Montiel et al., 2016; Pereda et al, 2015). En el caso de las mujeres las prevalencias son más elevadas, algunas investigaciones apuntan cifras del 18/31% (Gámez y Mateos, 2019; Pereda et al, 2015); mientras que otras apuntan tasas que van del 42% al 66% (Manchibarrena et al., 2018; Montiel et al., 2016 Villagrá et al., 2019).

En cuanto a las manifestaciones de *grooming*, destaca la presión para realizar acciones sexuales y la coacción sexual (Montiel et al, 2016). También se recogen las solicitudes sexuales por parte del abusador tales como: conversaciones sexuales, la demanda y el envío de videos y/o fotos de carácter erótico/sexual, frecuentemente a través de redes sociales (Villacampa y Gómez, 2017).

Respecto a la edad de las víctimas de *grooming*, un 74% tenía más de 14 años cuando se produjo la primera situación de abuso y un 25% tenía menos de 13 años (Villacampa y Gómez, 2017). Entre los datos de la edad, las víctimas menores de 15 años eran en su mayoría hombres; mientras que las víctimas femeninas eran mayores de 16 (Villacampa y Gómez, 2017).

Con relación al *grooming* la desinformación es la clave. Un 40% de las/os menores víctimas creían que la información que aparecía en los perfiles de los abusadores era verdadera y, de esta forma, le dieron el número de teléfono al abusador (Villacampa y Gómez, 2017).

Finalmente es necesario apuntar las correlaciones existentes entre la victimización por ASM y otras formas de violencia. Una de las investigaciones consultada recoge que un 18% de las y los menores abusadas/os sufrieron también otro tipo de abuso (Cantón et al., 2019). Igualmente, Indias y su equipo informan sobre la relación entre el maltrato infantil y

el ASM, así como la correlación moderada entre ser víctima de ciberbullying, de *grooming* y de sexting (Indias et al, 2019).

5. DISCUSIÓN

La revisión que aquí se presenta da un paso más en el estudio y análisis de los abusos sexuales a menores identificando su prevalencia y variables asociadas a lo largo de la última década. Las tasas de prevalencias identificadas en nuestro país son similares a las reveladas por otras investigaciones que colocan la victimización por abuso sexual a nivel mundial en cifras del 3% al 9%, respectivamente a niños y niñas (Barth et al., 2013). Si embargo en este punto debemos reflexionar sobre cuántos de estos abusos se denuncian, notifican o simplemente se revelan. Para las víctimas de abuso sexual la vergüenza o el estigma que conlleva contar las situaciones vividas les obliga a guardar silencio (Rahim et al., 2021). Este hecho podría estar invisibilizando muchos de los abusos sexuales vividos.

No obstante, no podemos obviar el impacto psicosocioemocional de este tipo de violencia ya que se ponen de manifiesto una amplia amalgama de consecuencias en las vidas de las niñas y los niños abusados sexualmente. De esta forma, nuestros resultados se sitúan en la línea de investigaciones previas que informan también de las terribles secuelas de esta forma de violencia (Saywitz et al., 2000).

Paralelamente, la revisión apunta que el género más victimizado es el femenino. Este resultado no es nuevo en la literatura científica. El continuum de las violencias sexuales que aflige la vida de las mujeres se sitúa precisamente en la infancia (Kelly, 1988). Recientemente, Rodríguez y colaboradoras (2021) evidencian cómo las mujeres víctimas de violencia sexual sitúan los primeros episodios de victimización sexual en su etapa de niñas, tanto a través de situaciones con contacto físico (como tocamientos) como sin contacto (como situaciones de exhibicionismo). Este resultado pone de manifiesto como las mujeres son victimizadas sexualmente a lo largo de toda su vida.

Se confirma que dentro del perfil de abusadores sexuales a menores destacan los hombres de dentro de la familia. Este resultado otorga luz a

uno de los mitos más extendidos en cuanto a las creencias sobre los ASM asentado en la idea de “los abusos sexuales a menores son perpetrados por personas desconocidas (Save the Children, 2017). En la misma línea, la Fundación ANAR (2020) demuestra que la mitad de los abusos sexuales a menores son cometidos por personas cercanas a la niña o niño o a su familia.

Otro de los resultados destacable de este trabajo es la confirmación del paso de los abusos sexuales a menores al entorno *online* a través del *grooming*. Esta “seducción emocional” (Salter, 1995, p. 274) se ha revelado como uno de los riesgos *online* que más preocupa a los progenitores (INTECO, 2011). Sin embargo, si las niñas y los niños cada vez disponen de dispositivos tecnológicos como los smartphones a edades más tempranas las familias tienen la responsabilidad de potenciar un uso adecuado (Caldeiro et al., 2021). Es necesario que los progenitores se impliquen en el acompañamiento online de sus hijas e hijos para protegerlas/os de los riesgos derivados de internet (Alonso-Ruido, 2017).

6. CONCLUSIONES

Los resultados revelados a lo largo de las páginas de este documento ponen de manifiesto la urgencia de implementar las estrategias pedagógicas necesarias para intervenir de forma integral en una realidad invisible. Nos referimos a un trabajo educativo en torno a dos grandes esferas. Por un lado, mejorar la formación e información de las y los docentes con relación a la detección e intervención en situaciones de sospecha de abuso sexual a menores. El colectivo docente se encuentra en una situación privilegiada para percibir este tipo de situaciones, sin embargo, todavía disponen de poca formación en este sentido. De hecho, ya existen proyectos evaluados y fiables efectivos en este sentido como el Programa “Poñendo os Lentes” recientemente revisado en un estudio piloto por Prous y colegas (2021). En consecuencia, es urgente revisar los planes de estudio de la Universidades en España para incorporar de forma imperativa una adecuada educación sexual, así como todos aquellos recursos prácticos para proceder ante la sospecha de ASM.

Por otro lado, cualquier medida para prevenir los abusos sexuales a menores pasa por otorgar una educación sexual que empodere a la infancia. Es necesario que nuestras niñas y niños tengan las herramientas necesarias respecto a su dimensión sexual para que puedan protegerse ante los abusos sexuales y, en el caso de que éstos ocurran, sepan pedir ayuda. De esta forma abogamos, por incorporar a los centros educativos de los diferentes niveles materias específicas sobre educación sexual. Solo educando la dimensión sexual otorgaremos las herramientas clave para prevenir los abusos sexuales en la infancia.

7. REFERENCIAS

Abasolo, A. E. (2018). Estudio descriptivo del tipo de maltrato que sufren menores evaluados en la Unidad de Valoración Forense Integral de Bizkaia. Revista española de medicina legal, 45(1), 4-11. https://doi.org/10.1016/j.reml.2018.04.004

Alonso-Ruido, P. (2017). Evaluación del fenómeno del Sexting y de los Riesgos emergentes de la Red en adolescentes de la Provincia de Ourense (Tesis Doctoral, Universidad de Vigo).

Asamblea General de la ONU (1959). Declaración de los Derechos del Niños. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_Declaracion DerechosNino.pdf

Baita, S. & Moreno, P. (2015). Abuso sexual infantil Cuestiones relevantes para su tratamiento en la justicia. Fiscalía General de la Nación, Centro de Estudios Judiciales del Uruguay.

Barth, J., Bermetz, L., Heim, E., Trelle, S. y Tonia, T. (2013). La prevalencia actual de CSA en todo el mundo: una revisión sistemática y un metaanálisis. Revista Internacional de Salud Pública, 58 (469–483), 469–483. https://doi.org/10.1007/s00038-012-0426-1

Caldeiro, M. C., Castro, A., y Havránková, T. (2021). Móviles y pantallas en edades tempranas: convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta. Research in Education and Learning Innovation Archives, 26, 1-17.

Calvete, E. y Pereira, R. (2019). La violencia filio-parental: Análisis, evaluación e intervención. Alianza.

Cantón, D. y Cantón, J. (2010). Coping with child sexual abuse among college students and post-traumatic stress disorder: The role of continuity of abuse and relationship with the perpetrator. Childe Abuse & Neglect, 34(7), 496-506. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.11.004

Cantón, D. y Cortés, M. (2015) Consecuencias del abuso sexual infantil: una revisión de las variables intervinientes. Anales de psicología, 31(2), 552-561. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.180771

Cantón, D., Cantón, J. y Cortés, M. R. (2016). Emotional security in the family system and psychological distress in female survivors of child sexual abuse. Childe abuse & Neglect, 51, 54-63. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.11.005

Cantón, D., Cantón, J. y Cortés, M.R. (2016). Emotional security in the family system and psychological distress in female survivors of child sexual abuse. Childe abuse & Neglect, 51, 54-63. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.11.005

Cantón, D., Cortés, M. R. y Cantón, J. (2012). The role of traumagenic dynamics on the psychological adjustment of survivors of child sexual abuse. European Journal of Developmental Psychology, 9(6), 665-680. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.660789

Cantón, D., Cortés, M. R. y Cantón, J. (2019) Pathways from childhood sexual abuse to trait anxiety. Child abuse & neglect, 97, 104148. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104148

Cantón, D., Cortés, M. R. y Cantón, J. (2020). Child Sexual Abuse and Suicidal Ideation: The Differential Role of Attachment and Emotional Security in the Family System. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(9), 3163. https://doi.org/10.3390/ijerph17093163

Cantón, D., Cortés, M. R. y Cantón, J. (2020). Child Sexual Abuse and Suicidal Ideation: The Differential Role of Attachment and Emotional Security in the Family System. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(9), 3163. https://doi.org/10.3390/ijerph17093163

Clemente, M. (2014). Evaluación psicológica forense del abuso sexual infantil. En Lameiras M., y Orts, E. (Eds.), Delitos sexuales contra menores: abordaje psicológico, jurídico y policial (pp. 315-337). Tirant lo Blach.

Cortés, M. R., Cantón, D. y Cantón, J. (2011b) Consecuencias a largo plazo del abuso sexual infantil: papel de la naturaleza y continuidad del abuso y del ambiente familiar. Psicología conductual, 19(1), 41-56.

Cortés, M. R., Cantón, D. y Cantón, J. (2011b). Naturaleza de los abusos sexuales a menores y consecuencias en la salud mental de las víctimas. Gaceta Sanitaria, 25(2), 157-165. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2010.10.009

Echeburúa, E., y Guerricaechevarría, C. (2005). Concepto, factores de riesgo y efectos psicopatológicos del abuso sexual infantil. Violencia contra los niños, 3, 86-112.

Estévez, A., Jauregui, P., Ozerinjauregi, N. y Herrero, D. (2017) The Role of Early Maladaptive Schemas in the Appearance of Psychological Symptomatology in Adult Women Victims of Child Abuse. J Child Sex Abus, 26(8), 889-909. http://dx.doi.org/10.1080/10538712.2017.1365318

Fontarigo, R. R., Pérez, V. y González, R. (2018). El abuso sexual infantil: opinión de los/as profesionales en contextos educativos. Revista Prisma Social, 23, 46-65.

Franco A. y Ramírez L. (2016). Abuso sexual infantil: Perspectiva clínica y dilemas ético-legales. Revista Colombiana Psiquiatrica, 45(1), 51–8. http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2015.07.003

Fundación ANAR (2020). Abuso sexual en la infancia y la adolescencia según los afectados y su evolución en España (2008 2019). https://www.anar.org/wp content/uploads/2021/12/Estudio ANAR abuso sexual infancia adolescencia 240221 1.pdf

Gámez, M., Almendros, C., Calvete, E. y Santiesteban, P. (2018). Persuasion strategies and sexual solicitations and interactions in online sexual grooming of adolescents: Modeling direct and indirect pathways. Journal of Adolescence, 63, 11-18. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.002

Gámez, M., Santiesteban, P., y Alcazar, M.A. (2018). The construction and psychometric properties of the questionnaire for online sexual solicitation and interaction of minors with adults. Sexual Abuse A Journal of Research and Treatment, 30(8), 975-99. https://doi.org/10.1177/1079063217724766

Gámez, M. y Mateos, E. (2019). Longitudinal and reciprocal relationships between sexting, online sexual solicitations, and cyberbullying among minors. Computers in Human Behavior, 94, 70-76. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.004

Indias, S., Arruabarrena, I. y de Paúl, J. (2019). Child maltreatment, sexual and peer victimization experiences among T adolescents in residential care. Children and Youth Services Review, 100, 267-273. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.014

Instituto Nacional de Estatística (2020). Delitos sexuales según sexo. https://www. ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=28750

INTECO (2009). Guía Legal sobre Ciberbullying e Grooming. https://www.is4k.es/sites/default/files/contenidos/herramientas/guia_legal_ciberbullying_grooming.pdf

INTECO (2011). Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo. http://www.sexting.es/wp-content/uploads/guia-adolescentes-y-sexting-que-es-y-como-prevenirlo-INTECO-PANTALLASAMIGAS.pdf

Jiménez, S. (2010). El síndrome del niño maltratado. En Rodes, F., Monera, C., e Pastor, M. (Eds.), Vulnerabilidad infantil: un enfoque multidisciplinar (pp. 29- 38). Díaz de Santos.

Kelly, L. (1988). Surviving Sexual Violence. University of Minnesota Press.

López, F. (1997). Abuso sexual: un problema desconocido. En Casado, J., A. Díaz, J., e Martínez, C. (Eds.), Niños maltratados (pp. 161-168). Díaz de Santos.

López, F., Hernández, A. y Carpintero, E. (1995). Los abusos sexuales de menores: concepto, prevalencia y efectos. Infancia y aprendizaje, 18(71), 77-98.

López, S., Faro, C., Lopetegui, L., Pujol, E., Monteagudo, M. y Cobo, J. (2017). Impacto del abuso sexual durante la infancia-adolescencia en las relaciones sexuales y afectivas de mujeres adultas. Gaceta Sanitaria, 31(3), 210-219. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.05.010

Manchibarrena, J. M, Calvete, E., Férnandez, L., Álvarez, A., Álvarez, L. y González, J. (2018). Internet Risks: An Overview of Victimization in Cyberbullying, Cyber Dating Abuse, Sexting, Online Grooming and Problematic Internet Use. International Journal of Environmental Research and Public Health, 15(11), 2471. https://doi.org/10.3390/ijerph15112471

Milner, J. S. y Herce, C. (1994). Abuso sexual intrafamiliar: teoría, investigación y tratamiento. Infancia y Sociedad: Revista de estudios, 24, 139-173.

Montiel J., Carbonell, E. y Salom, M. (2014). Victimización infantil sexual online: online grooming, ciberabuso y ciberacoso sexual. En Lameiras, M. y Orts, E. (Eds.), Delitos sexuales contra menores: abordaje psicológico, jurídico y policial (pp. 203-224). Tirant lo Blach.

Montiel, I., Carbonell, E. y Pereda, N. (2016). Multiple online victimization of Spanish adolescents: Results from a community sample. Child Abuse & Neglect, 52, 123-134. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.12.005

Moyano, N. y Sierra, J. C. (2015). Sexual Cognitions in Victims of Childhood and Adolescence/Adulthood Sexual Abuse. Spanish Journal of Psychology, 18, 1-10. https://doi.org/10.1017/sjp.2015.40

Moyano, N. y Sierra, J. C. (2014) Funcionamiento sexual en hombres y mujeres víctimas de abuso sexual en la infancia y en la adolescencia/adultez. Revista Internacional de Andrología, 12(4), 132-138. https://doi.org/10.1016/j.androl.2014.04.012

Organización Mundial de la salud (OMS) (13 de julio de 2022). Maltrato infantil. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment

Pereda, N. (2016). ¿Uno de cada cinco? Victimización sexual infantil en España. Papeles de Psicólogo, 37(2), 126-133.

Pereda, N., Abad, J., Guilera, G. y Arch, M. (2015) Victimización sexual autorreportada en adolescentes españoles comunitarios y en colectivos de riesgo. Gaceta Sanitaria, 29(5), 328-334. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2015.05.003

Pereda, N., Abad, J. y Guilera, G. (2012). Victimología del desarrollo. Incidencia y repercusiones de la victimización y la polivictimización en jóvenes catalanes. Centre d´Estudis Jurídics i Formació Especilizada, Departament de Justicia, Generalitat de Catalunya.

Pereda, N., Guilera, G., y Abad, J. (2014). Victimization and polyvictimization of Spanish children and youth: Results from a community sample. Child abuse & Neglect, 38, 640-649. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.01.019

Pereda, N., y Sicilia, L. (2017). Reacciones sociales ante la revelación del abuso sexual infantil y malestar psicológico en mujeres víctimas. Psychosocial Intervention, 26(3), 131-138. https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.02.002

Pérez, A., Guilera, G., Pereda, N. y Jarne, A. (2017) Protective factors promoting resilience in the relation between child sexual victimization and internalizing and externalizing symptoms. Child Abuse & Neglect, 72, 393–403. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.006

Prous, P., Segura, A., Blanco, A., Martina, A. & Pereda, N. (2021). Aprendiendo sobre abuso sexual infantil: Un estudio piloto con docentes españoles. Investigación En La Escuela, (105). https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.07

Quayle, E., Lööf, L., Soo, L. y Ainsaar, M. (2011). Methodological issues. En Ainsaar, M. e Lööf, L. (Eds.) Online behaviour related to child sexual abuse: Literature report (pp. 9-16). Council of the Baltic Sea States.

Rahim, S., Bourgaize, C., Khan, M., Matthew, L. y Barron, I. (2021). Child sexual abuse in Pakistan schools: a non-systematic narrative literature review. Journal of child sexual abuse, 30(5), 546-562. https://doi.org/10.1080/10538712.2021.1901168

Rodes, F. (2010). El menor frente al abuso sexual. In Vulnerabilidad infantil: un enfoque multidisciplinar (pp. 49-62). Díaz de Santos.

Rodríguez, Y., Martínez, R., Alonso, P. y Carrera, M. V. (2021). Analysis of the# FirstSexualHarassment Campaign: a continuum of sexual violence. Convergencia, 28, e14300. https://doi.org/10.29101/crcs.v28i0.14300.

Salter, A. (1995). Transforming Trauma: A Guide to Understanding and Treating Adult Survivors of Child Sexual Abuse. Sage.

Santiesteban, P. y Gámez, M. (2018). Longitudinal and Reciprocal Relationships of Depression Among Minors with Online Sexual Solicitations and Interactions with Adults. Cyberpsychol Behav Soc Netw, 21(6),355-360. https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0641

Santisteban, P. y Gámez-Guadix, M. (2017). Estrategias de persuasión en grooming online de menores: un análisis cualitativo con agresores en prisión. Psychosocial Intervention, 26(3), 139-146. http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2017.02.001

Sarausa, B., Zubizarreta, I., de Corral, P., y Echeburúa, E. (2013). Tratamiento psicológico de mujeres adultas víctimas de abuso sexual en la infancia: resultados a largo plazo. Anales de psicología, 29(1), 29-37. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.145281

Save the children (2017). Ojos que no quieren ver. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/ojos_que_no_quieren_ver_27092017.pl

Saywitz, K. J., Mannarino, A. P., Berliner, L. y Cohen, J. A. (2000). Treatment for sexually abused children and adolescents. American Psychologist, 55(9), 1040-1049. https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.9.1040

Solís, G., Marañón, R., Medina, M., de Lucas, S., García, M. y Rivas, A. (2018). Maltrato infantil en Urgencias: epidemiología, manejo y seguimiento. Anales de Pediatría, 91 (1), 37-4. https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2018.09.013

Sosa, C. D., y Capafons, J. I. (1996). Abuso sexual en niños y adolescentes. En Buendía, J. (Ed.), Psicopatología en niños y adolescentes (pp.77- 99). Pirámide.

Trenchs, V.,y Curcoy, A. (2014). Registro multicéntrico de maltrato en urgencias: casuística de un año. Emergencias, 26, 468-471.

UNICEF (2014). Ocultos a plena luz. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/informeocultosbajolaluz.pdf

Vara, A., Quintana, J. M., Escorial, S. y Manzanero, A. L. (2021). Descriptive analysis of the characteristics of proven cases of sexual abuse in victims with intellectual disabilities and children with typical development in Spain. Journal of interpersonal violence, 36(21-22), 10775-10792. https://doi.org/10.1177/0886260519888201

Villacampa, C. y Gómez, M.J. (2017). Online child sexual grooming: Empirical findings on victimisation and perspectives on legal requirements. International Review of Victimology, 23(2), 105-121. https://doi.org/10.1177/0269758016682585

Villagrá, P., Fernández, P., García, E. y González, A. (2019). Dual Diagnosis in Prisoners: Childhood Sexual and Physical Abuse as Predictors in Men and Women. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 63(6), 960-970. https://doi.org/10.1177/0306624X13513560

SECCIÓN II

INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y CONFLICTO SOCIAL

PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

ESPERANZA PALAZÓN CARRIÓN
Universidad Autónoma de Barcelona
JOSEFINA SALA ROCA
Universidad Autónoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

1.1. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

El lenguaje es la capacidad que mejor define la singularidad humana, y también el que mayor impacto tiene en el desarrollo y adaptación en el entorno social. Es por ello que los problemas en el desarrollo lingüístico tienen un impacto que afecta más allá del área comunicativa.

El desarrollo lingüístico es indisociable del desarrollo cognitivo. El lenguaje es la base de la abstracción y la simbolización (Arrizabalaga y Velasco, 2016); el lenguaje permite expresar el pensamiento y regular los propios procesos cognitivos (Sánchez-Medina et al., 2012) y por ello, las dificultades en el lenguaje pueden comportar dificultades en las funciones ejecutivas (Reichenbach et al., 2016).

El lenguaje es el substrato básico de la mayoría de los aprendizajes escolares. Así como se ha comprobado cómo afecta a las habilidades de lectoescritura (Bleses et al., 2016; Jin et al., 2020) e incluso matemáticas (Bleses et al., 2016; Matte-Landry et al., 2020; Ufer y Bochnik, 2020; Von, 2020) y a su adaptación psicosocial al entorno escolar (Hawa y Spanoudis, 2014; Matte-Landry et al., 2020).

El impacto del desarrollo lingüístico va más allá del desarrollo cognitivo y los aprendizajes académicos. También afecta al desarrollo emocional y conductual. El lenguaje se desarrolla conjuntamente con la

comunicación emocional. La comunicación emocional a través de expresiones faciales, gestuales o sonoras en la etapa preverbal constituye un motor del desarrollo comunicativo-lingüístico (Redolar, 2013; Farkas, 2007), las emociones sirven como vía de comunicación entre individuos de la misma especie e incluso entre sujetos de especies diferentes. Y a su vez, las interacciones comunicativas influyen y los espacios intersubjetivos en que se desarrollan estimulan el desarrollo emocional.

El lenguaje interiorizado también es fundamental para la regulación de las emociones. Así las dificultades en el lenguaje se relacionen con problemas de conducta internalizantes y externalizantes (Bichay -Awadalla et al., 2019; Davis, y Qi, 2020; Qi, y Kaiser, 2004.) y de adaptación (Moreno-Manso et al., 2015).

Es por ello que diversos autores señalan la necesidad de hacer una intervención temprana con los menores que pueden sufrir dificultades en el desarrollo lingüístico (Jin et al., 2020; Moreno-Manso et al., 2015). Pero, esta intervención debería abordarse a través de los agentes que tienen un mayor impacto en el desarrollo comunicativo-lingüístico, los padres.

1.2. La estimulación del lenguaje en el hogar

Las etapas iniciales del desarrollo comunicativo-lingüístico habitualmente se realizan a través de los modelos e interacción parental (Cartmill et al., 2013; Hirsh-Pasek et al., 2015; Hoff et al., 2002; Montag et al., 2015; Schwab y Lew-Williams, 2016). El hogar es el entorno de aprendizaje base de las habilidades lingüísticas (Bornstein et al., 2020; Zimmerman et al., 2009). La forma de interaccionar y estimular de los padres incide directamente en el desarrollo lingüístico de su hijo (Levickis et al., 2014; Tamis-LeMonda et al., 2001, 2014). Actividades como la lectura de cuentos constituyen espacios altamente estimuladores del desarrollo lingüístico (Ece et al., 2019; Farrant, 2012; Farrant, y Zubrick, 2012; Salo et al., 2016).

Diversos estudios señalan que las madres que se encuentran en situaciones más vulnerables tienen interacciones más pobres con sus hijos estimulando menos y peor su desarrollo lingüístico (Farkas et al., 2020;

González et al., 2001; Huttenlocher et al., 2010; Justice et al., 2019; Pace et al., 2017).

No obstante, estas habilidades parentales de interacción estimuladora se adquieren mayoritariamente a través de los modelos vividos en el propio hogar. Por ello las madres que no tuvieron buenos referentes tienen menos oportunidades para adquirir estas habilidades estimuladoras para acompañar a sus hijos en su desarrollo comunicativo-lingüístico.

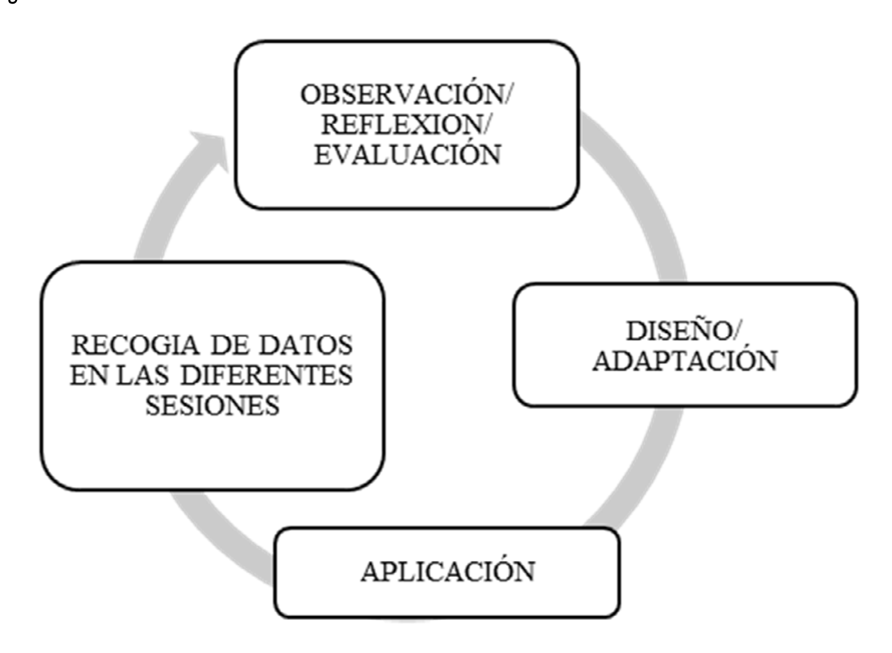
1.3. PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO.

1.3.1. Desarrollo del programa aprendo a hablar jugando contigo

El programa aprendo jugando contigo, es un programa dirigido a madres en situación de vulnerabilidad social. Se trata de un programa que persigue acompañar a las madres en la adquisición de estrategias de interacción con sus hijos orientadas a promover su desarrollo comunicativo-lingüístico. Es un programa que se caracteriza por su alta intensidad al tratarse de un programa con una intervención individualizada utilizando métodos de video-feedback y vídeos modelos. El diseño, metodología y materiales del programa son fruto de un proceso de experimentación que forma parte de su proceso de validación y se detalla a continuación.

Se desarrolló el programa a través de un estudio de Investigación-Acción, con ciclos de observación-acción-reflexión-reelaboración. Al final de estos ciclos se hacía una aplicación piloto, se analizaban las dificultades, se reelaboraba la propuesta y se volvía a aplicar. El programa definitivo se sometió a un riguroso análisis en un estudio final, si bien todo el proceso de creación supone ciclos de experimentación que forman parte de la validación del programa. A continuación, se describen estas fases o ciclos.

FIGURA 1*. Proceso de elaboración, implementación, evaluación y reelaboracion del programa.*



En una primera fase, se realizó una revisión bibliográfica y una observación participante de madres e hijos vulnerables que presentaban el perfil al que se destinaba el programa durante 6 meses. Esta observación se realizó en dos contextos, un primer contexto era en un centro de protección en el que se observaban las dificultades de los niños, y un segundo contexto era en un espacio de encuentro de madres con los hijos que estaban tutelados en centros de protección. En esta observación se analizaron las conductas de estimulación/interacción que favorecen el desarrollo comunicativo-lingüístico y emocional en el niño. Se seleccionaron aquellas conductas que han sido recogidas y contrastadas por la literatura científica y recogidos en manuales reconocidos de Psicología del desarrollo. La observación se realizó con ayuda de una pauta de observación validada con la ayuda de dos expertos en el área, uno del ámbito académico y otro del ámbito profesional. A partir de los datos recopilados se diseñó una primera versión del programa.

La duración del programa fue de aproximadamente 6 meses, ya que incluía 24 sesiones grupales de 45 a 60 minutos en la que participaban madre e hijo/a. En estas sesiones se aportaban conocimientos básicos del desarrollo comunicativo (4 sesiones); y se entrenaba en la adquisición de habilidades estimuladoras (18 sesiones) a través de dos tipos de actividad, contar un cuento y acompañar en el juego libre. En estas sesiones la madre realizaba la actividad propuesta durante 10 minutos. Posteriormente la madre y la formadora conversaban entorno a la práctica realizada. Se diseñaron recursos e instrumentos específicos para desarrollar el programa. Concretamente, una escala del desarrollo y materiales descriptivos de las actividades estimuladoras que se practicarían.

La formadora fue una especialista en lenguaje, y la interrelación con las participantes fue en todo momento de empatía, enfatizando las conductas positivas y los avances, y planteando las conductas que se debían cambiar como retos, evitando así que la madre pudiera sentirse juzgada lo que podía conllevar el rechazo al programa. La actitud del formador era un elemento fundamental que podía tener un alto peso en el éxito del programa. En muchos estudios clínicos se ha observado que el éxito de una terapia está en gran parte supeditado a las habilidades y la forma de aplicar la terapía del terapeuta, lo que se llama "efecto del terapeuta". De igual forma en el ámbito educativo, los programas quedan altamente condicionados a las habilidades y forma de aplicar de la formadora.

Esta primera versión del programa se aplicó a un grupo piloto formado por 15 madres y sus hijos menores de 3 años. La evaluación se realizaba a partir de las observaciones de las conductas de las madres, la adherencia, reacciones, adquisición de conceptos, etc. que se anotaban en el diario de campo.

En esta primera versión del programa se detectaron algunas dificultades: percepción negativa de la madre entorno a sus propias actuaciones; delegación de responsabilidades en la formadora; el hecho de que la formadora actuara como modelo generaba una vinculación del niño con la formadora que hacía sentir a la madre que perdía protagonismo; las madres conversaban entre ellas de temas que no eran el objeto del programa, etc.

Las mejoras que se introdujeron en la segunda versión fueron: las sesiones pasaron a ser fundamentalmente individuales; se crearon materiales didácticos como vídeos modelo de madres y padres reales estimulando a sus hijos; se grabaron las prácticas de las participantes y se analizaban dichas grabaciones con las madres (video-feedback).

En la evaluación de esta segunda versión se observaron algunos aspectos que aún debían mejorarse: las madres se veían lejos de la población normativa, no veían suficiente vínculo del hijo con ella… Por ello en una tercera versión se profundizó en la relación formadora madre, y el vínculo con el niño. Además, se creó una actividad de "Álbum de experiencias" que facilita la representación de su papel de madre, la evolución del el/la niña, y valorar positivamente los momentos que comparten con su hijo.

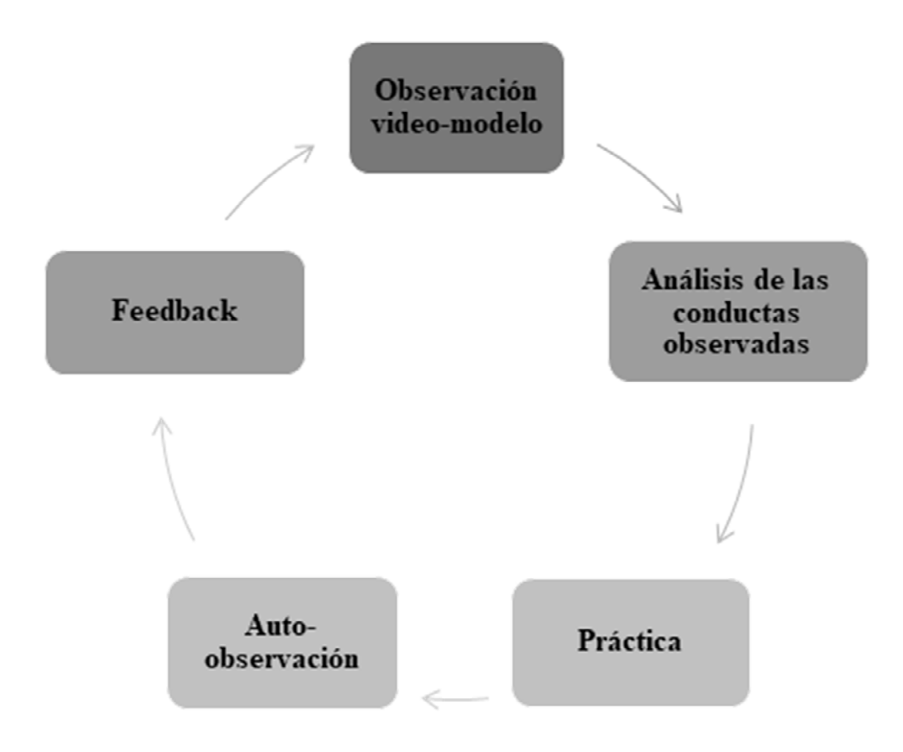
En la versión final se incluyeron reforzadores (diplomas, felicitaciones personales y públicas, vídeos finales de nivel, etc.) para cubrir las necesidades de reconocimiento social de las madres.

1.3.2. Versión final del programa Aprendo a hablar jugando contigo.

El programa *Aprendo a hablar contigo jugando* persigue formar a madres o cuidadores de los niños para que puedan estimular su desarrollo comunicativo y lingüístico.

El programa se sustenta en el modelo del Empoderamiento. Por ello se persigue la adquisición de los conocimientos sobre desarrollo comunicativo-lingüístico y de estrategias de estimulación; el desarrollo y fortalecimiento de competencias comunicativas y educadoras; y a confianza en sí mismas. La metodología del programa se sustenta fundamentalmente en la observación de modelos y el video-feedback centrado en la participante, favoreciendo la autoobservación, reflexión autocrítica, consciencia del proceso de aprendizaje, etc.

FIGURA 2. *Proceso de las sesiones*



El programa sigue cinco principios éticos: ética de apoyo, ética de no lesión, ética del respeto, ética de la no discriminación y ética de la confidencialidad.

Los contenidos del programa son el desarrollo del proceso comunicativo-lingüístico (adquisición, anomalías, etc.), y la estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico (el papel de la familia, actividades y juegos, el trabajo en red).

El programa se divide en tres niveles, (I, II y III) de 8 sesiones de 60 a 90 minutos cada una (24 sesiones semanales en total). En el primer nivel se explica a las participantes conocimientos básicos sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje y se enseña a identificar dificultades y anomalías en este proceso. En las sesiones semanales de los niveles II (sesiones de la 9 a la 16) y III (sesiones de las 17 a la 24) se muestra al participante las estrategias para estimular la comunicación y el lenguaje

mediante vídeos demostrativos y explicaciones. Son sesiones fundamentalmente prácticas en las que a través del microteaching se acompaña a la madre en la adquisición y desarrollo de dichas competencias.

Se desarrollaron materiales de diagnóstico psico-educativo, como es la escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0-12 años (consultable en: http://ddd.uab.cat/record/166925), y vídeos formativos de modelos marentales estimulando el lenguaje para apoyar las actividades del programa.

Para evaluar los aprendizajes se analizaron diversos parámetros:

1. Los cambios en las conductas estimuladoras a lo largo de las sesiones, a través del análisis de los videos registrados.
2. Indicadores del nivel de motivación e implicación de las participantes (asistencia, participación, actitud, etc). Los aprendizajes se valoraban juntamente con la participante.
3. Los conocimientos sobre el desarrollo a partir de un cuestionario pre-test post-test; y el ejercicio de aplicación de la escala de desarrollo comunicativo-lingüístico que se comparaba con la evaluación realizada por la profesional.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este estudio es validar la versión final del programa Aprendo a hablar jugando contigo. Así nos preguntamos si el programa tenía suficiente impacto en una población de madres en situación de vulnerabilidad y sus hijos.

La pregunta que nos planteamos en el proceso de validación de esta versión final fue ¿el programa Aprendo a hablar jugando contigo es eficiente en población en riesgo de exclusión social? De esta pregunta derivaban diversas preguntas específicas:

1. ¿El programa logra la adherencia de las participantes e implicación de las participantes?
2. ¿Cómo perciben el programa las participantes?
3. ¿El programa mejora las habilidades comunicativo-lingüísticas de las participantes para estimular al menor?
4. ¿El programa aumenta los conocimientos sobre el desarrollo comunicativo en la infancia?
5. ¿La intervención mejora el desarrollo de los niños?

3. METODOLOGÍA

El diseño de este estudio fue un diseño pretest-postest con un solo grupo. Se contrastaron los conocimientos y habilidades de las madres, y como el programa disminuía los retrasos en el desarrollo comunicativo-lingüístico que presentaban los niños. La adherencia del programa se midió mediante el registro de la participación, actitud de las participantes, incidencias, etc. Al finalizar el programa se realizó una entrevista a las participantes para analizar su percepción del programa y la formadora.

La metodología del estudio fue aprobada por el comité ético de la Universidad Autónoma de Barcelona (CEEAH 3568).

3.1. Participantes

La selección de las participantes se realizó por un muestreo de oportunidad. Se seleccionaron cuatro centros: dos centros residenciales para jóvenes tuteladas y dos fundaciones con programas para madres en riesgo social. Se contactó con la dirección de los centros, y se presentó el programa a las madres, a las que después de informarles del programa se solicitó su consentimiento informado.

La muestra quedó constituida por 15 madres y un padre que manifestó su deseo de participar (5 madres tuteladas y 10 madres y un padre derivadas por servicios sociales por su situación de riesgo) con sus hijos. Las madres tenían entre los 10 y 34 años (M=23.3; SD=7.1) y sus hijos entre los 0 y 27 meses (M=15.5; SD= 9.2).

3.2. Instrumentos

Los instrumentos del programa fueron un cuestionario, una escala de desarrollo comunicativo-lingüístico, los registros audiovisuales de las sesiones, una entrevista semiestructurada y el diario de campo.

Se utilizó un cuestionario para conocer el nivel de conocimientos de las participantes sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico y para valorar los conocimientos adquiridos en las sesiones explicativas sobre el desarrollo.

Se elaboró adhoc una Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico para niños de 0 a 12 años. Dicha escala proporciona marcadores que se corresponden con los principales hitos del desarrollo comunicativo-lingüístico ampliamente aceptado por la comunidad científica (Jackson-Maldonado et al., 2005; Perez-Perez, 2013; Serra, 2014). Se trata de un instrumento check-list validado por expertos que contestan las madres y la especialista. En el marco del programa este instrumento era utilizado como una herramienta educativa, y en el marco de la validación del programa permitía valorar el nivel de desarrollo del niño, y la capacidad de las participantes para situar el nivel de desarrollo de su hijo.

Se utilizaron registros audiovisuales de las interacciones de las participantes. Estas filmaciones que se utilizaban para las sesiones de microteaching, permitieron evaluar la adquisición de competencias de estimulación e interacción. Por ello se analizaron las dos primeras y las dos últimas grabaciones de cada madre.

La entrevista semiestructurada a las participantes se realizó en torno al aprendizaje realizado, la utilidad percibida y su valoración del programa y la formadora. Esta entrevista fue realizada por una persona ajena al programa.

Se realizó un diario de campo a lo largo de las sesiones formativas para recoger información entorno a asistencia, manifestaciones de las participantes, incidentes, etc. Este diario permitía valorar la adherencia y motivación de las madres.

3.3. Análisis de la información

El análisis de los datos fue mixto, cualitativo y cuantitativo. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales no paramétricos porque el número de participantes era reducido. En el análisis de las grabaciones de las interacciones de las participantes con sus hijos se realizó un análisis cualitativo categorial siguiendo un proceso mixto, deductivo-inductivo. Las categorías que emergieron del análisis fueron:

1. Duración actividad: Duración de la actividad en segundos.
2. Diada-Comunicativa:
    a. Comunicación sincrónica: Existe un intercambio comunicativo coordinado entre ambos.
    b. Comunicación asincrónica: No existe un intercambio comunicativo coordinado entre ambos.
3. Diada-Interacción
    a. Imitación idéntica: Participante emite expresiones idénticas a los enunciados emitido previamente por el niño.
    b. Interpretación: El participante otorga significado a las emisiones y gestos del menor
    c. Propuesta de interacción de la educadora al menor: El participante demanda la atención al menor para iniciar interacción
    d. Intrusión verbal de la educadora: El participante intenta frenar, liderar, rechaza propuesta, interrumpe, … al menor para dirigirlo de forma verbal.
    e. Intrusión física de la educadora: El participante intenta frenar, liderar, rechaza propuesta, interrumpe, … al menor para dirigirlo de forma física.
    f. Intrusión mixta de la educadora: El participante intenta frenar, liderar, rechaza propuesta, interrumpe, … al menor para dirigirlo de forma física y verbal.
    g. Colaboración: Cuando el menor solicita juguete el participante se lo acerca, comparte, etc.
    h. Rechazo a la interacción del menor: El participante es abandonado o rechazado en la actividad por el menor

i. Refuerzo positivo: El participante le dice o manifiesta con gestos de manera explícita al menor que está emitiendo una expresión correcta.
j. Refuerzos negativos: El participante le dice o manifiesta con gestos de manera explícita al menor que está emitiendo una expresión incorrecta.
k. Refuerzo implícito: El participante presenta una versión mejorada de la expresión del menor sin decir que está haciendo una corrección.
l. Estimulación verbal: La educadora favorece e incita el aprendizaje lingüístico del menor

4. Tono
    a. Cariñoso: El participante hace uso de un tono cariñoso, alegre, intimo, amistoso.
    b. Imperativo: El participante hace uso de un tono directivo, sin afecto, enfadado, exigente, distante.
    c. Neutro: El participante hace uso de un tono apagado, falta de motivación, (indiferente), cansado
5. Uso material educadora
    a. Reglado: El participante realiza un uso literal del objeto utilizado en el "juego".
    b. Adaptado: El participante realiza un uso adaptado del objeto utilizado en el "juego"
    c. Mixto: El participante alterna uso reglado con adaptado.
6. Rol de la educadora durante el "juego"
    a. Participativo: El participante realiza imita, interpreta personajes, rol playing, canta canción, etc.
    b. Acompaña: El participante está en un segundo plano, pero cerca del menor y en caso de reclamo responde a las necesidades del menor.
    c. Guía-directiva: El participante indica que hacer y cómo proporcionándole al menor la guía del "juego" para centrar la atención de este, ya que el menor por sí sólo no podría.
    d. Directivo-exigente: La educadora no deja espacio al menor. va más rápido que el menor, exige una atención

excesiva al menor. va rápida pasando las páginas y no deja que el menor mire lo que le llama su atención.
    e. Inatención: El participante esta ajeno a la actividad.
7. Posición
    a. Adecuada: El participante adopta una posición facilitadora para la interacción: misma altura, enfrente, lado o en movimiento.
    b. Inadecuada: El participante adopta una posición no facilitadora a la interacción: diferente altura, detrás, …
8. Selección del material
    a. Adecuado: El material seleccionado por la educadora es adecuado a la edad y nivel del menor.
    b. Inadecuado: El material seleccionado por la educadora no es adecuado a la edad y nivel del menor.

4. RESULTADOS

Todas las madres manifestaron altos niveles de satisfacción con el programa (M=9.9 sobre 10) y con la formadora (M=10). Afirmaban que habían mejorado la interacción y vinculación con sus hijos y adquirido habilidades para estimular al niño; que el programa se había adaptado a sus necesidades y que lo volverían a hacer.

En la segunda aplicación del cuestionario de conocimientos se observó un incremento substancial en las puntuaciones logradas, pasando de un promedio de 2.1 a 11.2 en una escala de 12 (p<.001). Por otra parte, en el ejercicio de aplicación inicial de la escala de desarrollo, 14 madres tuvieron dificultades para ubicar correctamente a su hijo en la parte comprensiva. Así 9 sobrevaloraron su nivel, y cinco lo subestimaron. A finalizar el programa, todas las madres lograron situar a su hijo/a en su nivel.

Se observaron cambios substanciales de las habilidades de las participantes para interactuar y estimular a sus hijos/as. Así, se incrementaron significativamente las estimulaciones verbales, tanto en la actividad de cuento (33.4 vs 132.1, p=.003) como en la de juego (45 vs 144.1, p=.0005). De forma similar, aumentaron los refuerzos positivos e implícitos en la actividad cuento (2.4 vs 6, p=.04;.4 vs 3.9, p=.005) como en

la de juego (8.6 vs 13, p=.04;.31 vs 7.5, p=.001). También aumentaron significativamente las imitaciones idénticas, tanto en la actividad "cuento" (1.7 vs 10.6, p=.02) como en la actividad "juego" (1.8 vs 7.25, p=.001). Lo mismo sucedió en las interpretaciones durante el cuento (0.8 vs 16.6, p=.02) y el juego (1.7 vs 12.4, p=.002). Las madres también aprendieron a posicionarse correctamente durante las actividades y a utilizar el tono adecuado, adoptando roles positivos en las actividades. Asimismo, aprendieron a usar el material adaptado y apropiado para la edad de su hijo/a.

Paralelamente a la adquisición de estas habilidades estimuladoras, mejoró la interacción con el niño/a. Así se comprobó una disminución significativa de las intrusiones verbales tanto durante el cuento (3.5 vs .25, p=.004) como el juego (12.6 vs .4, p=.002); y no se produjo ninguna intrusión física al final del programa. Aumentó de forma significativa el tiempo de comunicación sincrónica durante el cuento (M=6'52'', p=.003) y el juego (M=5'14'', p<.001), disminuyéndose la asincrónica, tanto en el cuento (M=3'38'', <=.003) como el juego (M=4'18''; p<.001). También aumentaron las colaboraciones en el cuento (.9 vs 5.8, z= 2.3, p=.02) como en el juego (4.3 vs 5.8, z=1.3, p=.2).

Esta mejora de las habilidades de las madres, también vinieron acompañadas de mejoras en la aceptación de la interacción por parte de los niños. Se redujeron los rechazos de los niños a las iniciativas de interacción de las madres, tanto para la actividad cuento (4.4 vs 1.3; p=.03) y juego (7.5 vs 1; p=.001). Consecuentemente, también se incrementaron significativamente los tiempos de interacción de las madres cuando explicaban cuentos a sus hijos (p=.01) o cuentos (p=.02).

Se evaluó la incidencia del programa en el desarrollo de los niños. Para ello especialista evaluó a los niños con la escala de desarrollo comunicativo-lingüístico antes y después del programa. En la evaluación se señalaba la edad competencial como aquella en la que el niño cumplía al menos con el 50% de las conductas esperables en ese nivel. Se contrastaba esta edad competencial con la esperable por la edad cronológica viendo si existía algún retraso evolutivo.

Al inicio del programa 5 de los 16 menores evaluados presentaban un ligero retraso en el desarrollo del lenguaje comprensivo respecto a lo que les correspondía por edad y 10 de ellos (en el que se incluían los cuatro niños anteriores) presentaban retraso en el expresivo, siendo el retraso más severo en dos de los niños.

Al finalizar el programa, dos de los 5 menores que inicialmente presentaban retrasos en la comprensión del lenguaje habían logrado alcanzar los niveles esperables para la edad; y de los 10 niños con retrasos expresivos, 5 niños habían alcanzado el nivel esperable a su edad cronológica.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la validación demuestran la efectividad del programa. No obstante, debemos considerar que este estudio presenta algunas limitaciones. El tamaño de la muestra es reducido, no había un grupo control, y no se pudo comprobar los resultados diferidos del programa. Las madres aprendieron a realizar las actividades estimuladoras, pero no se tenían datos sobre si estas han continuado aplicando dichas actividades una vez finalizado el programa.

Existen diferentes programas de entrenamiento en habilidades parentales. Sin embargo, este programa tiene algunas características diferenciales: los modelos de familias con niños de la misma edad, el video-feedback y el carácter individualizado de la intervención. Estos aspectos podrían ser fundamentales en el éxito del programa.

En este sentido, otros estudios coinciden también en la efectividad del video-feedback para mejorar las interacciones con él bebe (Alsancak-Akbulut et al., 2020; Casonato et al., 2017; Gómez & Muñoz, 2012; Schoemaker et al., 2018; Sümer et al., 2020; Yagmur et al. 2014). Esta técnica, nos permitió guiar a las participantes en procesos de reflexión y análisis y convertirlas en agentes de cambio, aspecto que ya se ha señalado como fundamental para el éxito del programa (Arranz Freijo & Rodrigo López, 2018; Pérez-Bóveda & Yániz, 2015).

Los vídeos modelos que se realizaron con familias con hijos de la misma edad nos permitió orientar a través del modelaje la adquisición de las

competencias. Esta estrategia se ha utilizado en otros estudios de forma satisfactoria (Wynkoop et al., 2016) y facilita el guiaje sin que la formadora se visualize como alguien excesivamente directivo y que cuestiona.

6. CONCLUSIONES

El lenguaje es una competencia que incide en la cognición, en todo el proceso de desarrollo y la inserción en la sociedad. El lenguaje afecta a la comunicación y vinculación con las personas del entorno y sustenta los procesos de razonamiento y aprendizaje. Los retrasos o alteraciones en el lenguaje afectan a todo el desarrollo, aprendizajes escolares, vinculación del niño con su entorno y su bienestar.

Su desarrollo se inicia en épocas muy tempranas sustentándose en las interacciones prelingüísticas y la estimulación de los cuidadores. Sin embargo, las participantes desconocían su relevancia y no eran conscientes de su rol en la estimulación y acompañamiento del desarrollo comunicativo de sus hijos; y reconocían que no le habían dedicado tiempo suficiente.

El programa Aprendo a hablar jugando contigo, se ha mostrado eficaz para dotar a las madres de los conocimientos y habilidades para estimular a sus hijos, y ha demostrado incidir directamente en el desarrollo del niño. Los ejes que sustentan el éxito del programa son la intervención individualizada a través del video-feedback y el uso de modelos. Ciertamente un programa de estas características supone un coste elevado si lo comparamos a programas grupales de menor duración; pero a medio plazo suponen una ganancia neta en tanto que se evitan los retrasos en el lenguaje que pueden causar fracaso escolar a medio plazo y problemas de inserción sociolaboral a largo plazo.

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Estatal de Investigación (PID2019-105163RB-I00). Agradecemos la participación de las madres y la colaboración de las entidades participantes.

8. REFERENCIAS

Alsancak-Akbulut, C., Sahin-Acar, B., & Sumer, N. (2020). Effect of vídeo-feedback intervention on Turkish mothers' sensitivity and physical intrusiveness: a randomized control trial. Attachment & Human Development, 1-19. https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1753085

Arranz Freijo, E. B., & Rodrigo López, M. J. (2018). Positive parenting in Spain: introduction to the special issue. Early Child Development and Care, 188, (11), 1503-1513. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1501565

Arrizabalaga, Á. R., & Velasco, S. R. (2016). Origen del lenguaje: un enfoque multidisciplinar. Ludus Vitalis, 17(31), 103-141. http://ludus-vitalis.org/ojs/index.php/ludus/article/view/277

Bichay-Awadalla, K., Qi, C. H., Bulotsky-Shearer, R. J., & Carta, J. J. (2020). Bidirectional relationship between language skills and behavior problems in preschool children from low-income families. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 28 (2), 114-128. https://doi.org/10.1177/1063426619853535

Bleses, D., Makransky, G., Dale, P., Højen, A., & Ari, B. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. Applied Psycholinguistics, 37 (6), 1461-1476. https://doi.org/10.1017/S0142716416000060

Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & Esposito, G. (2020). Skill–experience transactions across development: Bidirectional relations between child core language and the child's home learning environment. Developmental Psychology, 56 (10), 1842–1854. https://doi.org/10.1037/dev0001092

Cartmill, E. A., Armstrong, B. F., Gleitman, L. R., Goldin-Meadow, S., Medina, T. N., & Trueswell, J. C. (2013). Quality of early parent input predicts child vocabulary 3 years later. Proceedings of the National Academy of Sciences, 110 (28), 11278-11283. https://doi.org/10.1073/pnas.1309518110

Casonato, M., Nazzari, S., & Frigerio, A. (2017). Feasibility and efficacy of an attachment-based intervention in a maltreatment sample in residential care: A pilot study. Clinical child psychology and psychiatry, 22, (4), 561-571. https://doi.org/10.1177/1359104517719115

Davis, A. N., & Qi, C. H. (2020). A Longitudinal Examination of Language Skills, Social Skills, and Behavior Problems of Preschool Children From Low-Income Families. Topics in Early Childhood Special Education, 40 (3), 172-186. https://doi.org/10.1177/0271121420946104

Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. Developmental Science, 22 (3), e12764. https://doi.org/10.1111/desc.12764

Farkas, C. (2007). Comunicación gestual en la infancia temprana: Una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención. Psykhe (Santiago), 16 (2), 107-115. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200009

Farkas, C., Álvarez, C., del Pilar Cuellar, M., Avello, E., Gómez, D. M., & Pereira, P. (2020). Mothers' competence profiles and their relation to language and socioemotional development in Chilean children at 12 and 30 months. Infant Behavior and Development, 59, 101-443. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101443

Farrant, B. M. (2012). Joint attention and parent-child book reading: Keys to help close gaps in early language development, school readiness and academic achievement. Family Matters, (91), 38-46. https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=030709692648389;res=IELAPA

Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. First Language, 32 (3), 343-364. https://doi.org/10.1177/0142723711422626

Gómez, E., & Muñoz, M. (2012). Efectos de la Terapia de Interacción Guiada sobre el bienestar de díadas en riesgo psicosocial. Terapia psicológica, 30 (1), 15-24. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000100002

González, A. M., Quintana, I., Esteban, C. B., Zamorano, M. J. L., Goicoechea, M. Á., Rebollo, M. J. F., & de la Morena Fernández, M. L. (2001). Medio social y desarrollo del lenguaje: un estudio con niños adoptados. Revista de psicología general y aplicada, 54, (3), 515-529.

Hawa, V. V., & Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. Research in developmental disabilities, 35 (2), 400-407. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.10.027

Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S., & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. Psychological science, 26 (7), 1071-1083. https://doi.org/10.1177/0956797615581493

Hoff, E., Laursen, B., Tardif, T., & Bornstein, M. (2002). Socioeconomic status and parenting. Handbook of parenting, 2: Biology and ecology of parenting, 8 (2), 231-52. https://psycnet.apa.org/record/2002-02628-008

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Waterfall, H. R., Vevea, J. L., & Hedges, L. V. (2007). The varieties of speech to young children. Developmental Psychology, 43 (5), 1062–1083. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1062

Jackson-Maldonado, D., Marchman, Thal, V.A., Fenson, L., Newton, T., & Conboy, B. (2005). TEA MacARTHUR- Inventario de Desarrollo Comunicativo. S.A

Jin, F., Schjølberg, S., Eadie, P., Nes, R. B., & Røysamb, E. (2020). Preschool Speech Intelligibility and 8-Year Literacy: A Moderated Mediation Analysis. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63 (10), 3380-3391. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00394

Justice, L. M., Jiang, H., Purtell, K. M., Schmeer, K., Boone, K., Bates, R., & Salsberry, P. J. (2019). Conditions of poverty, parent–child interactions, and toddlers' early language skills in low-income families. Maternal and child health journal, 23 (7), 971-978. https://doi.org/10.1007/s10995-018-02726-9

Levickis, P., Reilly, S., Girolametto, L., Ukoumunne, O. C., & Wake, M. (2014). Maternal behaviors promoting language acquisition in slow-to-talk toddlers: Prospective community-based study. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 35 (4), 274-281. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000056. https://journals.lww.com/jrnldbp/Abstract/2014/05000/Maternal_Behaviors_Promoting_Language_Acquisition.5.aspx

Matte-Landry, A., Boivin, M., Tanguay-Garneau, L., Mimeau, C., Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R.E., & Dionne, G. (2020). Children With Persistent Versus Transient Early Language Delay: Language, Academic, and Psychosocial Outcomes in Elementary School. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63 (11), 3760-3774. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00230

Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2018). Quantity and diversity: Simulating early word learning environments. Cognitive science, 42, 375-412. https://doi.org/10.1111/cogs.12592

Moreno-Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., Blázquez-Alonso, M., & Pozueco-Romero, J. M. (2015). Semantic disorders and adaptation problems in children in residential care. Journal of Child and Family Studies, 24, (4), 857-863. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9894-z

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. Annual Review of Linguistics, 3, 285-308. DOI: 10.1146/annurev-linguistics-011516-034226.

Perez Perez, E. (2013). Diagnóstico e intervención en las dificultades evolutivas del lenguaje oral. Lebon S. L

Pérez-Bóveda, A., & Yániz, Á.C. (2015). Programas de formación parental. Análisis comparativo. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26(2), 104-122. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338241632008

Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2004). Problem behaviors of low-income children with language delays. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 47, (3) 595-609. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/046)

Redolar, D., (2013). Neuropsicología de las emociones. En Jodar M., Redolar, D., Blázquez, J.L., González, B., Muñoz, E., Periañez, J.A., y Viejo, R. Neuropsicología del lenguaje. (2a ed. 283-380). UOC.

Reichenbach, K., Bastian, L., Rohrbach, S., Gross, M., & Sarrar, L. (2016). Cognitive functions in preschool children with specific language impairment. International journal of pediatric otorhinolaryngology, 86, 22-26. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2016.04.011

Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. J. (2016). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. Journal of child language, 43 (6), 1385-1399. https://doi.org/10.1017/S0305000915000550

Sánchez-Medina, J. A., Alarcón-Rubio, D., & Prieto-García, J.R. (2012). Dominio verbal y función reguladora del lenguaje en escolares. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 35 (1), 99-110. http://dx.doi.org/10.1174/021037012798977476.

Schoemaker, N. K., Jagersma, G., Stoltenborgh, M., Maras, A., Vermeer, H. J., Juffer, F., & Alink, L. R. (2018). The effectiveness of Vídeo-feedback Intervention to promote Positive Parenting for Foster Care (VIPP-FC): study protocol for a randomized controlled trial. BMC psychology, 6 (1), 38. https://doi.org/10.1186/s40359-018-0246-z

Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 7 (4), 264-275. https://doi.org/10.1002/wcs.1393

Serra, M. (2014). Comunicación y lenguaje. La nueva neuropsicología cognitiva. Universidad de Barcelona.

Sümer, N., Şahin-Acar, B., Memişoğlu-Sanlı, A., Metin-orta, İ., Akkol-Solakoğlu, S., Sağel-Çetiner, E., Alsancak-Akbulut, C., Aran, Ö., Türe, D., Salman-Engin, S., Selin, D., Özge, A., İlden-Koçkar, A., Kavaklı, B., & Yaşar, B. (2020). The effects of vídeo-feedback intervention to promote positive parenting and sensitive discipline for maternal sensitivity in turkey: Turkish journal of psychology. Türk Psikoloji Dergisi, 35, (85), 117-118. http://dx.doi.org.are.uab.cat/10.31828/tpd1300443320190219m000018

Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. Child development, 72 (3), 748-767.

Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness?. Current Directions in Psychological Science, 23 (2), 121-126. https://doi.org/10.1177/0963721414522813

Ufer, S., & Bochnik, K. (2020). The Role of General and Subject-specific Language Skills when Learning Mathematics in Elementary School. Journal für Mathematik-Didaktik, 41, (1), 81-117. https://doi.org/10.1007/s13138-020-00160-5

Von, S., Rimfeld, K., Dale, P. S., & Plomin, R. (2020). Preschool Verbal and Nonverbal Ability Mediate the Association Between Socioeconomic Status and School Performance. Child development, 91 (3), 705-714. https://doi.org/10.1111/cdev.13364

Wynkoop, K. S. (2016). Watch this! A guide to implementing video modeling in the classroom. Intervention in School and Clinic, 51, (3), 178-183. https://doi.org/10.1177/1053451215585804

Yagmur, S., Mesman, J., Malda, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Ekmekci, H. (2014). Vídeo-feedback intervention increases sensitive parenting in ethnic minority mothers: a randomized control trial. Attachment & human development, 16, (4), 371-386. https://doi.org/10.1080/14616734.2014.912489

Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Enseñar escuchando: la importancia para el desarrollo del lenguaje de las conversaciones entre el adulto y el niño. Pediatrics, 68 (1), 7-12.

INTERVENCIÓN CON VIDEO-FEEDBACK EN POBLACIONES VULNERABLES. SCOPING REVIEW

ESPERANZA PALAZÓN CARRIÓN
Universitat Autònoma de Barcelona
JOSEFINA SALA ROCA
Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CRIANZA Y POBLACIONES VULNERABLES

La crianza representa un factor clave para promover el desarrollo físico, socioemocional, conductual y cognitivo de los niños (Boeldt et al., 2012; Pinta, 2019). Con las prácticas de crianza los padres pretenden educar y guiar a sus hijos influyendo en sus conductas hacia la dirección que ellos consideran adecuada para que se desarrollen correctamente. Así mismo, las prácticas de crianza difieren de unos padres a otros y sus efectos en los hijos también son diferentes, ya que influyen diversos factores (García, 2019; Muñoz, 2005; Ramírez, 2005; Torío et al., 2008).

El estilo de crianza adoptado por los padres se verá influenciado por el estilo que ellos han vivido y han observado en sus padres. Además, la transmisión intergeneracional de situaciones de exclusión social, en muchas ocasiones, se fundamenta en la falta recurrente de recursos familiares para la educación de los hijos (Cueto et al., 2019; Torío et al., 2008). Esto puede suponer ya una desigualdad de oportunidades para los niños desde los primeros estadios de la vida.

Asimismo, deben considerarse las condiciones y características de vida que suelen presentar las madres y padres de estos niños (situación de estrés, problemas económicos, etc.). Por otra parte, muchos de estos padres y madres no han tenido modelos parentales que constituyan referentes positivos de cómo educar a sus hijos. La falta de apoyos

familiares y la acumulación de problemas y adversidades dificulta que puedan centrarse en la crianza de su hijo (Merritt y Klein, 2015). Para poder romper estos ciclos se requieren de intervenciones y/o programas eficaces para dotar de recursos a las familias.

Las intervenciones tempranas dirigidas a promover una crianza de calidad son beneficiosas para mejorar los resultados del desarrollo de los niños y para limitar algunos de los efectos perjudiciales que puede tener vivir en un entorno desfavorable, principalmente para aquellos menores y sus padres que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Además, los comportamientos de las madres, padres y tutores hacia sus hijos se aprenden y son modificables (Pascual et al., 2015).

En los últimos años se están desarrollando programas enfocados en mejorar las prácticas de crianza y así, favorecer el desarrollo de los niños y sus padres. Muchos de estos programas estan destinados a familias vulnerables (Gómez y Muñoz, 2012; Pérez-Bóveda y Yániz, 2015).

1.2. Video-feedback

El video-feedback es una técnica de intervención socioeducativa basada en la visualización guiada del participante con fines pedagógicos. Es decir, se basa en la visualización de uno mismo realizando una determinada actividad o situación y se utiliza para que el participante pueda observar su comportamiento y obtener una retroalimentación, de ahí su nombre (Fukkink, 2008; Gómez y Muñoz, 2012; Steele et al., 2014).

Esta técnica (VF) incluye una serie de procedimientos destinados a promover la crianza positiva, que se basan en los principios teóricos de la tradición de investigación infantil y se han utilizado como intervenciones independientes o dentro de programas de tratamiento en el hogar o en entornos hospitalarios (Alsancak-Akbulut et al., 2020; Barone et al., 2019; Rusconi- Serpa et al., 2009).

En la literatura se describen diferentes enfoques teóricos y metodológicos dee uso del video-feedback (para una revisión más extensa consultar los estudios realizados por Bakermans-Kranenburg et al., 2003; Fukkink, Juffer et al., 2017; Schechter et al., 2006).

Esta técnica, promueve la auto-confrontación a través de la visualización de su propio video con las observaciones del educador. El video-feedback tiene un impacto positivo en la crianza, siendo beneficioso para mejorar la sensibilidad de los padres y la sintonía interactiva (Bakermans-Kranenburg et al., 2003; Fukkink, 2008). Diferentes investigaciones han comprobado que su uso está asociado con una mejor relación en la diada madre/padre-niño o en la triada padre-madre-niño y mejor desarrollo infantil en diferentes contextos clínicos, incluidos los niños con necesidades educativas especiales (Poslawsky et al., 2015; Provenzi et al., 2020; Santos y Brazorotto, 2018), en riesgo de problemas de comportamiento (Klein, 2006), en familias con bebés prematuros (Barlow et al., 2016; Hoffenkamp et al., 2015; Tooten et al., 2012), etc.

Los avances tecnológicos hacen que el uso de esta técnica sea cada vez más fácil y al alcance de todos (Quiroz, 2018). De hecho, el empleo de la retroalimentación en video en intervenciones con familias vulnerables parece ser cada vez más frecuente, siendo la adquisición de competencias parentales uno de los objetivos más recurrentes (Gómez y Muñoz, 2012).

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta revisión es conocer como se ha empleado la técnica de video-feedback para promover las competencias parentales en intervenciones con familias en situaciones de vulnerabilidad social (negligencia, abandono, retorno familiar, etc.) y los resultados obtenidos. Así nos preguntamos si la técnica del video-feedback se utiliza de la misma forma en las diferentes intervenciones y qué tipo de programas utilizan la técnica del video-feedback. Asimismo, nos preguntamos:

- ¿Son efectivas las intervenciones/programas que utilizan video-feedback para mejorar las relaciones entre padres e hijos?
- ¿Las intervenciones/programas que utilizan video-feedback conducen a una mejora de las funciones parentales?

3. METODOLOGÍA

3.1. Estrategia de búsqueda

Nos centramos en la relación de las variables "video-feedback", "familias vulnerables" y "relación familiar". Por ello, se consideraron las siguientes palabras clave: "retroalimentación en video", "familias vulnerables" y "relación", junto con palabras clave asociadas y empleando los consecutivos operadores de búsqueda booleana tanto en español como en inglés. Los términos de búsqueda fueron (retroalimentación en video/ video-feedback OR grabación de video/ video Recording) AND (familias en riesgo psicosocial/ psychosocial risk families OR familias en exclusión social/ families social exclusion OR familias vulnerables/ vulnerable families OR familias en alto riesgo/ high-risk families OR familias en riesgo/ families at risk) AND (intervenciones tempranas/ early interventions family OR relaciones familiares/ family relation OR relations relations intervención familiar/ family intervention OR terapia familiar/ family therapy OR relación padre-hijo/ father child relation OR relación madre-hijo/ mother child relation OR relaciones familiares/ family relations).

Para ello, se consultaron las siguientes bases de datos: SCOPUS, PSICODOC, PSYCINFO, PUBMED y MEDLINE.

3.2. Selección de los estudios

Para seleccionar los artículos se definieron criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión. (1) Los estudios debían estar en lengua castellana o inglesa y estar publicados entre 2010 y 2020. (2) La muestra de estudio cumplía las siguientes características: la edad del menor se situaba entre los 0 y los 6 años; las familias participantes debían encontrarse en situación de vulnerabilidad social y ni las madres, ni los menores debían presentar patologías o trastornos asociados. (3) Los estudios se centraban en la diada (madre-bebe o padre-bebé) o en la triada (madre-padre-bebé).

Criterios de exclusión. (1) Los estudios que no estaban en lengua castellana o inglesa. (2) Los estudios que no cumplían con los criterios de inclusión y se enfocaban en aspectos distintos a las relaciones familiares.

Procedimiento. Los estudios inicialmente mostrados por los motores de búsqueda en las bases de datos se clasificaron o no tras la lectura de su título o resumen. Una vez revisados los títulos y resúmenes de dichos documentos, nos aseguramos de que las palabras claves aparecían en el título o resumen. Se eliminaron las revisiones y los estudios duplicados. Se seleccionaron únicamente los que cumplieron con los criterios de exclusión y de inclusión. Este proceso se sintetiza en la figura 1.

***FIGURA 1**. Proceso de selección de estudios*

Búsqueda sistemática en bases de datos electrónicas
n=322

Excluye
n=239

Cribado
(Título y resumen)

Excluye
n= 68

Cribado
(Texto completo)

Estúdios incluídos
n= 15 resultados

Fuente: elaboración propia

Se realizó un análisis de contenido de los estudios seleccionados de tipo deductivo con la finalidad de señalar las implicaciones para la práctica y las futuras investigaciones que empleen el uso del video-feedback en intervenciones con familias vulnerables.

4. RESULTADOS

La muestra quedó compuesta por 15 estudios. Catorce de los estudios utilizaron la técnica del video-feedback para promover la crianza positiva (Alsancak-Akbulut et al., 2020; Barone et al., 2019; Casonato et al., 2017; Gómez y Muñoz, 2012; Juffer y Bakermans-Kranenburg, 2018; Kristensen et al., 2017; Negrão et al., 2014; Olhaberry et al., 2019; Pereira et al., 2014; Pillhofer et al., 2015; Santini y Williams, 2017; Schoemaker et al., 2018; Sümer et al., 2020; Yagmur et al., 2014) y sólo uno de ellos para el estudio de las de las interacciones entre madres e hijos en entornos naturalistas (Høivik et al., 2015).

Los estudios han utilizado la técnica de video-feedback insertada en diferentes programas. Nueve de las investigaciones han utilizado el programa VIPP, intervención de comentarios en vídeo para promover la crianza positiva, cada uno de ellos optando por uno u otro de los diferentes formatos que puede presentar: VIPP, VIPPP-SD y VIPP-FC/A (Alsancak-Akbulut et al., 2020; Barone et al., 2019; Casonato et al., 2017; Juffer y Bakermans-Kranenburg, 2018; Negrão et al., 2014; Pereira et al., 2014; Schoemaker et al., 2018; Sümer et al., 2020; Yagmur et al., 2014). Luego nos encontramos con el estudio de Gómez y Muñoz (2012) que optó por el programa de terapia de interacción guiada, IG, el de Høivik et al., (2015) por el VIPI, el de Kristensen et al. (2017) por la retroalimentación en video utilizando el Marte Meo, el de Olhaberry et al. (2019) por la videograbación LTP, el de Pillhofer et al. (2015) por el Modelo ULM y por último el realizado por Santini y Williams (2017) el proyecto Parceria.

A continuación, se describen los diferentes programas utilizados por las diferentes investigaciones analizadas y el uso que realizan del video-feedback.

4.1. VIPI (Høivik et al., 2015)

El método se dirige especialmente a la sensibilidad y estructuración de los padres, en relación con sus preocupaciones. El VIPI consta de seis sesiones que se centran en estos elementos: iniciativa de los infantes para contactar a los cuidadores e iniciar pausas en el intercambio

diádico, respuestas de los cuidadores siguiendo al niño, denominación guía paso a paso y atención hacia la interacción social y la exploración. Sin embargo, ofrece la posibilidad de sesiones adicionales relacionadas con cualquiera de los temas. Se recomiendan intervenciones semanales, con una duración máxima del programa de 3 meses.

Tanto la videograbación como la retroalimentación se realizan en los hogares de las familias. Antes de cada sesión, el terapeuta selecciona cuidadosamente interacciones de 5 a 6 minutos grabadas en video entre el cuidador y su hijo para destacar y trabajar uno de los elementos temáticos del manual. Los videoclips se utilizan luego en sesiones de retroalimentación con los padres; por ejemplo, en la primera sesión, se seleccionan escenas representativas de las iniciativas de contacto del niño con el cuidador de dos videos obtenidas en contextos estructurados y no estructurados (por ejemplo, durante la alimentación y el juego).

La buena práctica de los padres se apoya en un diálogo reflexivo entre los padres y el terapeuta. Algunas de las sesiones pueden repetirse; la velocidad de la progresión depende de cómo respondan los padres a la intervención. Las familias reciben tareas entre sesiones relacionadas con los temas recién abordados. Por ejemplo, se les pide a los padres que registren momentos con diálogos y que tomen turnos en sus interacciones con sus bebés.

4.2. VIPP, VIPP-SD y VIPP-FC/A (Alsancak-Akbulut et al., 2020; Barone et al., 2019; Casonato et al., 2017; Juffer y Bakermans-Kranenburg, 2018; Pereira et al., 2014; Schoemaker et al., 2018; Sümer et al., 2020; Yagmur et al., 2014).

Se basan en los principios de la teoría del apego y la teoría del aprendizaje social, particularmente la teoría de la coerción. El programa se puede implementar sin el componente de disciplina sensible (VIPP; a menudo se usa con padres de bebés hasta su primer cumpleaños) o con este componente (VIPP-SD) cuando el objetivo son las familias con niños de 2 años o mayores. VIPP-FC es una adaptación de VIPP-SD con componentes específicos para usar en familias de acogida.

Se trata de una intervención domiciliaria a corto plazo, cuyo objetivo es mejorar la sensibilidad materna y la disciplina positiva mediante el uso de la técnica de video-feedback.

Se realizan 6 sesiones. Las sesiones están programadas en intervalos de 2 semanas. Las dos últimas visitas, con 1 mes de diferencia, son sesiones de refuerzo que permiten repasar temas de las sesiones anteriores. Cada sesión dura aproximadamente 1,5 horas. Cada intervención individual en el programa VIPP, VIPP-SD, VIPP-FC/A sigue la misma estructura y tiene temas específicos relacionados con la crianza y disciplina sensible. Los temas de la sensibilidad materna son: la exploración versus búsqueda de contacto, "hablar por el niño", sensibilidad y empatía. Los temas de la disciplina sensible son: disciplina inductiva y distracción, refuerzo positivo, tiempo fuera sensible y empatía por el niño.

Durante la primera parte de cada visita domiciliaria, el interventor filma entre 10 y 30 minutos la interacción de interacción padre-hijo. Durante la segunda parte de la sesión, la interviniente y el progenitor ven los fragmentos grabados de la visita anterior y la interviniente utiliza el método de retroalimentación de video. El interventor comenta los fragmentos grabados verbalizando el comportamiento del niño, reforzando el comportamiento de crianza positivo y enfatizando las interacciones agradables entre padres e hijos. Durante toda la sesión, el interventor también ofrece oportunidades para que el padre contribuya a la conversación haciéndole preguntas o animando a los padres, como expertos de su hijo, a comentar sobre el comportamiento del niño.

En la primera y la segunda sesión de intervención, la atención se centra en el comportamiento del niño con el objetivo de ayudar a los padres a observar con precisión e interpretar el comportamiento y las expresiones emocionales del niño. Durante la tercera y cuarta sesión, se pone un enfoque adicional en el comportamiento de los padres con el objetivo de reforzar y fomentar reacciones parentales sensibles y emocionalmente sintonizadas. Sin embargo, estos "mensajes correctivos" se posponen para la tercera y posteriores sesiones de intervención, de modo que el interventor y el padre hayan tenido algo de tiempo para construir una relación de trabajo. En la quinta y sexta sesiones de refuerzo se repiten todos los temas.

4.3. Terapia de interacción guiada (IG) (Gómez y Muñoz, 2012)

La Terapia de Interacción Guiada sigue un protocolo relativamente estable, que consiste en un ciclo de 3 fases: (1) sesión de juego con la familia, (2) el terapeuta analiza el video y selecciona secuencias a trabajar, y (3) sesión de retroalimentación, donde se reflexiona junto al adulto significativo y se acuerdan tareas entre sesiones.

Los procesos terapéuticos usualmente duran entre 8-12 sesiones, en un rango entre 2 y 6 meses. La sesión de juego se divide en dos partes: una filmación de una secuencia de juego libre entre el niño y la figura parental, tras una consigna muy breve; una vez finalizado el juego, se lleva a cabo una conversación respecto a la experiencia vivida en el juego. La sesión de retroalimentación se divide a su vez en dos partes: revisión y reflexión guiada respecto a las secuencias elegidas por el terapeuta; y toma de acuerdos respecto a modificaciones interaccionales que se intentarán en la rutina diaria y en la próxima sesión de juego grabadas. Esta secuencia se repite hasta que el foco de trabajo construido al inicio avanza lo suficiente para la familia y el terapeuta.

4.4. Retroalimentación de video utilizando el Método Marte Meo (Kristensen et al., 2017)

El programa de intervención de retroalimentación de video utilizando el método Marte Meo. El Marte Meo es un método que utiliza los comentarios en video con padres que expresan preocupación y necesidad de apoyo en relación con su bebé y el papel de padres. El programa se centra en una guía específica destinada a promover la sensibilidad y las respuestas de los padres hacia su bebé.

Similar al programa de video interacción guiada (VIG) y video intervención de retroalimentación (VIPP), el programa está destinado a promover la crianza sensible. A diferencia del programa VIPP con lecciones estandarizadas, el número de sesiones es flexible ya que el programa comienza con la preocupación más apremiante de la madre y continúa hasta que la madre y el visitador de salud están de acuerdo en que las preocupaciones iniciales de la madre han sido resueltas. El programa

consta de 2 a 5 sesiones adicionales de comentarios en video en visitas domiciliarias entre 2 y 6 meses posparto.

En este programa el visitante de salud graba en video de 3 a 5 minutos de una interacción entre padres e hijos. Esta secuencia es posteriormente analizada por visitadores sanitarios y preparados para la próxima visita domiciliaria que se centra en cinco elementos en el comportamiento de los padres que son directamente observables durante la interacción del video grabado: 1) esperar, observar y seguir la iniciativa del infante, 2) confirmar positivamente la iniciativa del infante, 3) poner en práctica las iniciativas propias y del infante 4) tomar turnos con el bebé, 5) interactuar con liderazgo positivo. Durante la próxima visita a la casa, la madre y el asistente sanitario ven la repetición editada del video y posteriormente se discuten situaciones en las que la madre tuvo oportunidades concretas para conectar con su bebé, así como con la respuesta del bebé a la interacción de la madre. Posteriormente, se les da a las madres puntos de trabajo para practicar hasta la próxima visita a domicilio.

4.5. Videograbación LTP (Olhaberry et al., 2019)

La intervención incluye visitas domiciliarias semanales durante las cuales se graba en video la interacción entre adultos y niños. Todo el proceso comprende un total de siete sesiones, dos de las cuales se destinaron a valoraciones y cinco a video intervención con el padre, la madre o la pareja parental.

Durante la primera sesión, se grabaron dos videos de 10 minutos de interacciones de juego libre madre-hijo y padre-hijo, respectivamente. Se les indica que jueguen con su hijo como lo hace normalmente. Cada díada dispone de una bolsa de juguetes que contiene: carros, muñecos, pelotas, sonajeros y otros juguetes que se pueden agregar según la preferencia del niño.

El procedimiento de videograbación LTP supone colocar una mesita con tres sillas, invitando a madre, padre e hijo a sentarse formando un triángulo. Nuevamente, se les pide que jueguen como lo hacen normalmente, pero siguiendo cuatro etapas: 1) el padre o la madre juegan activamente con el niño mientras el otro simplemente está presente; 2) Los roles de los

padres se invierten; 3) Padre, madre e hijo juegan activamente; 4) El padre y la madre interactúan mientras el niño simplemente está presente. A la tríada se le entrega tres juegos de tres juguetes (títeres, tazas y animales) y un reloj para que puedan organizar los suyos para cumplir todas las etapas en 10 a 15 minutos. Luego, este material se analiza para revisar clips de la grabación que muestren aspectos relacionales positivos con los padres.

4.6. ULM (Pillhofer et al., 2015)

El modelo de Ulm se desarrolló como una intervención a corto plazo, orientada al comportamiento y basada en el apego que integra los resultados empíricos de la psicología del desarrollo infantil y la teoría del apego con el concepto de comportamiento autorregulador.

La intervención del Modelo de Ulm consiste en 7 sesiones, cada una de aproximadamente 1,5 h de duración, programadas con aproximadamente 10 días de diferencia durante una duración de aproximadamente 3 meses. Las sesiones por lo general se llevan a cabo en el hogar del participante y las dirige un profesional de servicios sociales.

En cada sesión, se graba en video a la madre y al bebé interactuando en situaciones cotidianas, y luego el profesional selecciona clips cortos de interacciones que se consideran sincrónicas (la madre es sensible a las señales del bebé y las interacciones son placenteras) o no sincrónicas (la madre no responde a las señales del bebé y/o las interacciones son controladoras). En la siguiente sesión, se revisa los clips seleccionados con la madre y usa esta retroalimentación para discutir las competencias reguladoras del bebé, los comportamientos de señalización y las necesidades, así como el comportamiento de la madre y cómo influye en el niño.

El objetivo es explicar las necesidades y competencias del bebé a la madre utilizando la terminología adecuada y ayudarla a comprender las señales de su hijo. Siguiendo un enfoque orientado a los recursos, los clips de interacciones sincrónicas siempre se presentan primero; luego se muestran las interacciones que no son sincrónicas para profundizar el proceso de aprendizaje. También se le muestra ejemplos de diferentes tipos de interacciones para ayudar a la madre a aprender comportamientos más sensibles.

4.7. Proyecto parceria (Santini y Williams, 2017)

La primera y segunda sesiones se dedican a la evaluación (observación y rellenar cuestionarios). Las sesiones de intervención sobre crianza positiva (sesiones 3 a 10) duran alrededor de 50 minutos cada una y son realizadas individualmente por los investigadores. Después de las sesiones de crianza positiva, se realiza una segunda sesión de observación (sesión 11). Las madres usan un dispositivo "en el oído" a través del cual el experimentador proporciona comentarios en vivo sobre cómo manejar el comportamiento del niño en función de la información discutida anteriormente. Por ejemplo: “mira a los ojos de tu hijo”; “Trate de ignorar esta rabieta”, etc. Finalmente, la sesión 12 consiste en un video de retroalimentación de la última sesión grabada (sesión 11) para resaltar el desempeño de la madre en el manejo del comportamiento del niño y sugerir estrategias de mejora basadas en temas previamente discutidos.

Se tratan los siguientes temas descritos en su manual: 1) cómo identificar comportamientos apropiados; 2) la importancia de valorar los esfuerzos del niño por mejorar; 3) cómo ignorar el comportamiento inapropiado; 4) cómo establecer límites y reglas; 5) consecuencias adversas del castigo corporal y técnicas positivas para disciplinar; 6) habilidades sociales, resolución de problemas sociales y autocontrol; 7) la importancia del seguimiento positivo y la provisión de modelos morales apropiados; 8) síntesis.

Las técnicas involucraron la lectura del manual de los padres junto con los terapeutas y la discusión de la información, así como el juego de roles y tareas proporcionadas en el Manual, por ejemplo, registrar el comportamiento del niño a lo largo de la(s) semana(s).

4.8. A modo de resumen

En resumen, podríamos decir, que los programas tenían un diseño similar, con intervenciones centradas en el comportamiento entre padres e hijos, el apego y sensibilidad de los primeros. Los efectos de los programas fueron moderados o grandes a favor de los grupos de intervención, particularmente en lo que respecta a la sensibilidad de los padres hacia sus hijos y el comportamiento presentado por sus hijos.

Además, los resultados de los estudios evidencian mejoras en el nivel socioemocional y habilidades comunicativas de las familias, así como relaciones e interacciones más positivas y diádicas entre madre e hijo. Además, no solo las madres mejoraron sus comportamientos (menos intrusivos, disminuyeron las conductas no adecuadas y perjudiciales hacia su hijo), sino que sus hijos disminuyeron sus dificultades a nivel general y se mostraron más cooperativos con sus progenitores.

5. DISCUSIÓN

La técnica del video-feedback permite al profesional una forma de guiar a los usuarios de los diferentes programas e intervenciones en procesos de reflexión y análisis y convertirlas en agentes de cambio de su propio proceso de aprendizaje. No obstante, al examinar los componentes de los diferentes programas nos encontramos con una serie de limitaciones. Por un lado, respecto a sus componentes, falta más transparencia y o especificidad con respecto al uso que realizan de la técnica del video-feedback, así como, de los componentes trabajados y abordados en las diferentes sesiones, el rol desempeñado por el profesional que realizaba las diferentes sesiones y el vínculo que establecía con la familia que recibía el programa, también en cuanto a los motivos que hacían que la duración de las sesiones variase entre una familia y otra y si eso repercutía en los resultados obtenidos tras el programa.

Por el otro lado, si bien los estudios aportan evidencias de eficacia de los programas (los participantes ganaron más seguridad y sensibilidad en las interacciones, con sus hijos. Además, de reducir conductas inadecuadas, intrusivas y perjudiciales hacia sus hijos), la heterogeneidad de los instrumentos utilizados en los diferentes estudios para evaluar las mejoras de los participantes hace difícil comparar la eficacia de los programas. Además, no todos los estudios tenían un grupo control con el que comparar y en la mayoría de los casos no hay un grupo control "normativo" para saber si las familias llegan a adquirir niveles competenciales normativos.

6. CONCLUSIONES

Los resultados presentados en los diferentes estudios indican que el uso de la técnica del video-feedback mejoró las competencias de las madres en las interacciones con sus hijos. Especialmente, en la reducción de conductas no adecuadas, intrusivas y perjudiciales hacia sus hijos. Además, las madres ganaron más seguridad en las interacciones, más sensibilidad hacia comportamientos de sus hijos y se sentían más eficaces. Así mismo, su nivel de estrés se redujo.

En conclusión, el uso del video-feedback parece ser beneficioso para promover y desarrollar las competencias parentales y la crianza positiva en familias vulnerables en riesgo social.

Sería interesante que investigaciones futuras se centrase en encontrar un enfoque estandarizado para la medición de los efectos de los diferentes programas. Ello facilitaría la comparación de enfoques y aumentaría la posibilidad de implementar programas que utilizan video-feedback con autenticidad en diferentes intervenciones y entornos profesionales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a la Agencia Estatal de Investigación (PID2019-105163RB-I00) por financiar este estudio.

8. REFERENCIAS

Alsancak-Akbulut, C., Sahin-Acar, B., y Sumer, N. (2020). Effect of video-feedback intervention on Turkish mothers' sensitivity and physical intrusiveness: a randomized control trial. *Attachment & Human Development, 23*(6), 795-813. https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1753085

Arksey, H., y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology, 8,* (1), 19–32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., y Juffer, F. (2003). Less is more: meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological bulletin, 129*(2), 195. DOI: 10.1037/0033-2909.129.2.195

Barlow, J., Sembi, S., y Underdown, A. (2016). Pilot RCT of the use of video interactive guidance with preterm babies. *Journal of reproductive and infant psychology, 34*(5), 511-524. https://doi.org/10.1080/02646838.2016.1217404

Barone, L., Ozturk, Y., y Lionetti, F. (2019). The key role of positive parenting and children's temperament in post-institutionalized children's socio-emotional adjustment after adoption placement. A RCT study. *Social Development, 28*(1), 136-151. https://doi.org/10.1111/sode.12329

Boeldt, D. L., Rhee, S. H., DiLalla, L. F., Mullineaux, P. Y., Schulz-Heik, R. J., Corley, R. P., Young, S. E., y Hewitt, J. K. (2012). The association between positive parenting and externalizing behaviour. *Infant and Child Development, 21*(1), 85-106. https://doi.org/10.1002/icd.764

Casonato, M., Nazzari, S., y Frigerio, A. (2017). Feasibility and efficacy of an attachment-based intervention in a maltreatment sample in residential care: A pilot study. *Clinical child psychology and psychiatry, 22*(4), 561-571. https://doi.org/10.1177/1359104517719115

Cueto, B., Rodríguez, V., Suárez, P., Davia, M. Á., Legazpe, N., y Martos, R. F. (2019). *Transmisión intergeneracional de la pobreza.* https://www.researchgate.net/profile/Maria-Davia/publication/335022886_VIII_Informe_FOESSA_Documento_de_trabajo_21_Transmision_intergeneracional_de_la_pobreza_Documento_de_trabajo_26/links/5d4aed0592851cd046a6e3cb/VIII-Informe-FOESSA-Documento-de-trabajo-21-Transmision-intergeneracional-de-la-pobreza-Documento-de-trabajo-26.pdf

Fukkink, R. G. (2008). Vídeo feedback in widescreen: A meta-analysis of family programs. *Clinical Psychology Review, 28* (6), 904-916. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.01.003

García, M. J. M. (2019). ¿Cuál es la receta para la crianza de los hijos? *Revista de Divulgación Crisis y Retos en la Familia y Pareja*, *1*(2), 51-54. DOI: https://doi.org/10.22402/j.redes.unam.1.2.2019.236.52-55

Gómez, E., y Muñoz, M. (2012). Efectos de la Terapia de Interacción Guiada sobre el bienestar de díadas en riesgo psicosocial. *Terapia psicológica, 30*(1), 15-24. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000100002

Hoffenkamp, H. N., Tooten, A., Hall, R. A., Braeken, J., Eliëns, M. P., Vingerhoets, A. J., y van Bakel, H. J. (2015). Effectiveness of hospital-based video interaction guidance on parental interactive behavior, bonding, and stress after preterm birth: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 83*(2), 416. https://doi.org/10.1037/a0038401

Høivik, M.S., Lydersen, S., Drugli, M.B. Onsøien, R., Hansen, M. B., y Berg-Nielsen, T. S., (2015). Video feedback compared to treatment as usual in families with parent–child interactions problems: a randomized controlled trial. *Child Adolescent Psychiatry Ment Health, 9*(3). https://doi.org/10.1186/s13034-015-0036-9

Juffer, F., y Bakermans-Kranenburg, M. J. (2018). Working with Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD): A case study. *Journal of clinical psychology*, *74*(8), 1346-1357. https://doi.org/10.1002/jclp.22645

Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., y van IJzendoorn, M. H. (2017). Pairing attachment theory and social learning theory in video-feedback intervention to promote positive parenting. *Current opinion in psychology, 15*, 189-194. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.012

Klein, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H., Mangelsdorf, S. C., y Zevalkink, J. (2006). Preventing preschool externalizing behavior problems through video-feedback intervention in infancy. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, *27*(5), 466-493. https://doi.org/10.1002/imhj.20104

Kristensen, I. H., Simonsen, M., Trillingsgaard, T., y Kronborg, H. (2017). Video feedback promotes relations between infants and vulnerable first-time mothers: a quasi-experimental study. *BMC pregnancy and childbirth*, *17*(1), 379. https://doi.org/10.1186/s12884-017-1568-1

Merritt, D. H., y Klein, S. (2015). Do early care and education services improve language development for maltreated children? Evidence from a national child welfare sample. *Child abuse & Neglect, 39*, 185-196. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.10.011

Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia, 5*(2). http://hdl.handle.net/10272/505

Negrão, M., Pereira, M., Soares, I., y Mesman, J. (2014). Enhancing positive parent–child interactions and family functioning in a poverty sample: a randomized control trial. *Attachment y human development, 16* (4), 315-328. https://doi.org/10.1080/14616734.2014.912485

Olhaberry, M., León, M. J., Sieverson, C., Escobar, M., Iribarren, D., Morales-Reyes, I., Mena, C., y Leyton, F. (2019). Is it possible to improve early childhood development with a video-feedback intervention directed at the mother-father-child triad? *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome, 22* (2), 244-255. https://doi.org/10.4081/ripppo.2019.324

Pascual, B.; Gomila, M. A., y Amer, J. (2015). "Los programas de educación familiar en el contexto escolar y comunitario en España ante el cambiante rol socioeducativo de las familias". Educació Social. *Revista d'Intervenció Socioeducativa, 59*, 131-147. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5218_d_291034-403198-2-PB.pdf

Pereira, M., Negrão, M., Soares, I., y Mesman, J. (2014). Decreasing harsh discipline in mothers at risk for maltreatment: a randomized control trial. *Infant mental health Journal*, *35*(6), 604-613. https://doi.org/10.1002/imhj.21464

Pérez-Bóveda, A. y Yániz, Á.C. (2015). Programas de formación parental. Análisis comparativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *26*(2), 104-122. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338241632008

Pillhofer, M., Spangler, G., Bovenschen, I., Kuenster, A. K., Gabler, S., Fallon, B., Fegert, J.M. y Ziegenhain, U. (2015). Pilot study of a program delivered within the regular service system in Germany: Effect of a short-term attachment-based intervention on maternal sensitivity in mothers at risk for child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, *42*, 163-173. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.07.007

Pinta, S., Pozo, M., Yépez, E., Cabascango, K., y de los Ángeles Carpio, M. (2019). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, *8*(2), 171-188. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v8i2.232

Poslawsky, I. E., Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Daalen, E., Van Engeland, H., y Van Ijzendoorn, M. H. (2015). Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting adapted to Autism (VIPP-AUTI): A randomized controlled trial. *Autism, 19*(5), 588-603. https://doi.org/10.1177/1362361314537124

Provenzi, L., Giusti, L., Caglia, M., Rosa, E., Mascheroni, E., y Montirosso, R. (2020). Evidence and open questions for the use of Video-Feedback interventions with parents of children with neurodevelopmental disabilities. *Frontiers in psychology*, *11*, 1374. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01374

Quiroz, R. E. (2018). Programa de intervención temprana en apego infantil basada en el microanálisis del video-feedback. *Temática Psicológica, 14*(14), 7–16. https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2018.n14.1806

Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos*, *31*(2), 167-177. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011

Rusconi-Serpa, S., Rossignol, A. S. y McDonough, S. C. (2009). Video feedback in parent-infant treatments. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 18*(3), 735-751. https://doi.org/10.1016/j.chc.2009.02.009

Santini, P. M., y Williams, L. C. (2017). A randomized controlled trial of an intervention program to Brazilian mothers who use corporal punishment. *Child Abuse & Neglect, 71*, 80-91. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.019

Santos, I. R. D. D., y Brazorotto, J. S. (2018). Video feedback for families of hearing impaired children. *CoDAS, 30*. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182016256

Schoemaker, N. K., Jagersma, G., Stoltenborgh, M., Maras, A., Vermeer, H. J., Juffer, F., y Alink, L. R. (2018). The effectiveness of Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting for Foster Care (VIPP-FC): study protocol for a randomized controlled trial. *BMC psychology, 6* (38). https://doi.org/10.1186/s40359-018-0246-z

Schuster, M. A., y Fuentes-Afflick, E. (2017). Caring for children by supporting parents. *The New England journal of medicine, 376*(5), 410-413. https://doi.org/10.1056/NEJMp1611499

Steele, M., Steele, H., Bate, J., Knafo, H., Kinsey, M., Bonuck, K., Meisner. P., y Murphy, A. (2014). Looking from the outside in: The use of vídeo in attachment-based interventions. *Attachment & Human Development, 16*(4), 402-415. https://doi.org/10.1080/14616734.2014.912491

Sümer, N., Şahin-Acar, B., Memişoğlu-Sanlı, A., Metin-orta, İ., Akkol-Solakoğlu, S., Sağel-Çetiner, E., Alsancak-Akbulut, C., Aran, Ö., Türe, D., Salman-Engin, S., Selin, D., Özge, A., İlden-Koçkar, A., Kavaklı, B., y Yaşar, B. (2020). The effects of video-feedback intervention to promote positive parenting and sensitive discipline for maternal sensitivity in turkey: *Turkish journal of psychology. Türk Psikoloji Dergisi, 35*(85), 117-118.http://dx.doi.org.are.uab.cat/10.31828/tpd1300443320190219m000018

Tooten, A., Hoffenkamp, H. N., Hall, R. A., Winkel, F. W., Eliëns, M., Vingerhoets, A. J., y van Bakel, H. J. (2012). The effectiveness of video interaction guidance in parents of premature infants: A multicenter randomised controlled trial. *BMC pediatrics, 12*(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/1471-2431-12-76

Torío, S., Peña, J. V., y Rodríguez, M. D. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Revista Interuniversitaria, 20*, 151-178. http://hdl.handle.net/10366/71805

Yagmur, S., Mesman, J., Malda, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., y Ekmekci, H. (2014). Video-feedback intervention increases sensitive parenting in ethnic minority mothers: a randomized control trial. *Attachment & human development, 16*(4), 371-386. https://doi.org/10.1080/14616734.2014.912489

PROYECTO DE VIDA DE ADOLESCENTES Y JÓVENES QUE EJERCEN VIOLENCIA FILIOPARENTAL

COSETTE FRANCO MUÑOZ
Universidad Pablo de Olavide

MARÍA OLIVERO PONCE
Universidad Pablo de Olavide

1.INTRODUCCIÓN

La violencia que ejercen adolescentes y jóvenes hacia sus progenitores está convirtiéndose en una preocupación social y pedagógica (Santos-Villalba, et al., 2021). Durante el año 2020, en España se abrieron 4699 expedientes a adolescentes y jóvenes por delitos de violencia filio-parental (Fundación Amigó, s.f.).

La Violencia Filio-parental (VFP) es definida como "conductas reiteradas de violencia física, psicológica (verbal o no verbal) o económica, dirigida a las y los progenitores, o a aquellas personas que ocupen su lugar" (Pereira, 2006). Sancho Acero (2016) incorpora un matiz importante en la definición sobre VFP al incidir en los sentimientos y emociones que originan en adolescentes y jóvenes estos comportamientos, tales como soledad, insatisfacción o incomprensión.

Al igual que en otros tipos de violencia, la VFP puede ser:

- V*iolencia psicológica:* Conductas dirigidas contra las emociones y las necesidades afectivas de uno de los progenitores o de ambos. Los comportamientos más habituales son: ignorar, menospreciar a los padres, rechazarles afecto o cariño, desaparecer de casa, amenazas, insultarlos, manipulación, intimidación… (Aroca Montolío, et al., 2014).

– V*iolencia económica:* limitación de opciones de ingresos/ahorro de los progenitores a través de robos, rotura de objetos, generación de deudas, y manejo de las tarjetas bancarias (Aroca Montolío, et al., 2014).

– La *violencia física:* Conductas que producen daño en el cuerpo mediante la utilización de objetos, armas, patadas, puñetazos, empujones y golpes (Aroca Montolío, et al., 2014).

No obstante, a pesar de que la violencia física es la más habitual en las denuncias que llegan a los juzgados, hay que tener en cuenta que la violencia psicológica es la que se desarrolla en primer lugar (Ibabe, Arnoso y Elgorriaga, 2019).

1.1. Perfil de adolescentes y jóvenes que ejercen la Violencia Filio-parental

La sociedad actual abala la violencia como un medio útil a la hora de solucionar conflictos. Y adolescentes y jóvenes no están inmunes a esta normalización de su uso por lo que la VFP debe analizarse desde una perspectiva ecológica, donde además de considerar las características personales de los menores, hay que contemplar el entorno familiar y escolar, así como las relaciones con su grupo de iguales (Carrascosa, et al, 2018)

Respecto al perfil de adolescentes y jóvenes que ejercen VFP, diferentes estudios aseguran que los varones son los que agreden en mayor medida a sus padres, entre un 60% y un 80% de los adolescentes analizados (Contreras y Cano, 2015, citado en Santos-Villalba, 2021). No obstante, otros estudios no aprecian diferencias con relación a la variable género (Loinaz, et al, 2020).

En cuanto a la variable edad, la mayoría de autores/as españoles/as resaltan el intervalo comprendido entre los 13 y 17 años, como aquel donde se da con mayor frecuencia la VFP (Calvete, et al., 2019, citado en Santos-Villalba, 2021). La violencia física aumenta en los chicos a medida que cumplen años, mientras que en las chicas decrece, declinando en ambos casos una vez cumplidos los 18 años (Sancho-Acero, 2016).

Diferentes investigaciones han constatado que los hijos y las hijas que ejercen VFP presentan una baja empatía (Lozano, Estévez y Carballo, 2013), baja autoestima (Kennedy, et al,. 2010, citado en Romero Abrio, 2019), baja tolerancia a la frustración (Bertino, et al., 2011, citado en Romero Abrio, 2019) y la alexitimia (Lozano, Estévez y Carballo, 2013). Asimismo, se ha estudiado que la VFP guarda relación con depresión, soledad y/o aislamiento, ansiedad, falta de satisfacción de necesidades (Lozano, Estévez y Carballo, 2013); baja motivación, ira, egoísmo (Aroca Montolío, et al., 2014); y bajo ajuste emocional y personal (Sancho-Acero, 2016).

Como hemos descrito anteriormente es importante analizar la especial influencia de la familia como el ámbito socializador más relevante. Algunos autores entienden que las familias donde se ejerce estilos educativos negligentes y/o permisivos son más proclives al desarrollo de la VFP, por varios motivos: carencia de normas y límites claros, dejación de responsabilidades, escasa comunicación y escaso control y/o supervisión, poco tiempo compartido en la familia y falta de atención a los intereses del adolescente (Cuervo, et al., 2017, y Sancho-Acero, 2016). Ello provoca que estas personas vean en la VFP un medio para conseguir sus deseos cuando los progenitores no los satisface de manera inmediata (Santos-Villalba, 2021).

Sin embargo, otros autores consideran el estilo autoritario y/o coercitivo como el causante de dicha violencia, caracterizado por un estricto control parental. Esto provoca que a medida que el/la adolescente vaya ganando autonomía, puede traducir la frustración en violencia (Ibabe, et al., 2007; y Sancho-Acero, 2016).

La educación recibida en el ámbito escolar también ejerce una influencia importante. La existencia de actitudes disruptivas en la escuela tiene efectos importantes en el origen de la violencia ejercida por el menor hacia sus progenitores (Cuervo, et al., 2017). Además, las personas que ejercen dicha violencia tienen mayores probabilidades de presentar un bajo rendimiento escolar, problemas en el aprendizaje, absentismo escolar, dificultades para la adaptación y actitudes de rechazo hacia la escuela (Romero Abrio, 2019)

Finalmente, la relación de los menores con su grupo de iguales es fundamental para entender el desarrollo psicosocial del sujeto. No todos los y las adolescentes mantienen una amistad positiva o presentan destrezas para desarrollarse correctamente en el ámbito social (Carrascosa, et al, 2018). Así, adolescentes y jóvenes que desarrollan conductas violentas hacia sus progenitores, pueden incrementar su probabilidad de pertenecer a grupos que desarrollen también comportamientos agresivos, además de incluir la violencia en sus relaciones interpersonales (Carrascosa, et al, 2018).

1.2. Proyecto de vida de adolescentes y jóvenes que ejercen la violencia filio-parental

En el marco de la VFP merece una mención especial el proyecto de vida de los y las adolescentes como variable explicativa de dicho fenómeno. El desarrollo de un proyecto de vida en la adolescencia, que sea acorde con las aptitudes y destrezas de los menores, así como con las exigencias del entorno sociocultural, resulta imprescindible para llegar al mundo adulto, de manera eficiente. Sin embargo, cuando se habla de adolescentes que han cometido algún tipo de delito, como es el caso de la VFP, esta tarea se encuentra en déficit. Los motivos que explican esta situación son múltiples: factores individuales, familiares, sociales, la influencia de la escuela, el grupo de iguales, y la influencia de los medios de comunicación, etc. (Martínez Reyes, et al., 2015).

Un proyecto de vida puede definirse como la dirección marcada por cada persona para alcanzar las metas de su vida, mediante la conformación de una serie de actividades organizadas y destinadas al cumplimiento de una serie de objetivos en los diferentes ámbitos de la vida (Martínez Reyes, et al., 2015).

Así, en la adolescencia y juventud el proyecto de vida se desarrolla en tres ámbitos: escolar, profesional y el de la vida (Boutinet, 2002, citado en Garcés-Delgado, et al., 2020).

Autores como Romero y Cols (2005) señalan que adolescentes y jóvenes con conductas disruptivas en el ámbito familiar manifiestan actitudes de rechazo hacia la escuela, de forma que su interés o motivación se basa

en la realización de actividades de ocio no organizado (González y Tabanera, 2015), entre las que se encuentra el consumo de sustancias tóxicas y/o la adicción a las videoconsolas y redes sociales.

Otra característica de adolescentes y jóvenes que ejercen VFP, es que carecen de iniciativas o actividades colectivas que les motiven o que les conduzcan a participar (Mingote, 2008 citado en Couso, 2014)

Además, un importante número de adolescentes o jóvenes con conductas disruptivas presentan una escasa motivación de logro, careciendo así de un proyecto de futuro a corto y medio plazo (González y Tabanera, 2015). Esta falta de motivación se puede deber a que un alto porcentaje de jóvenes tienen una valoración negativa de ellos/as mismos/as lo que les conduce a desarrollar comportamientos egoístas, rebeldes, no pensar en las consecuencias de sus actos y enfocarse sólo en el presente (Couso, 2014).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar el proyecto de vida de adolescentes y jóvenes que ejercen VFP y han sido objeto de intervención del Método Mentoris así como la posible relación de esta variable con sus manifestaciones disruptivas y violentas.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las características del proyecto de vida de adolescentes y jóvenes que ejercen violencia contra sus progenitores.
- Identificar las habilidades adquiridas por estos adolescentes y jóvenes durante la construcción de su proyecto de vida.
- Visibilizar aquellos aspectos sobre los que se puede incidir para prevenir este tipo de violencia.

3. METODOLOGÍA

3.1. MUESTRA

La población investigada corresponde a un total de 44 personas (32 son hombres y 12 son mujeres). De las 44 personas, 40 son personas de entre 11 y 21 años (29 hombres y 11 mujeres), siendo la media de edad de 15,5 años. Estos sujetos son usuarios de la Asociación Ariadna, la cual a través del Método Mentoris interviene con familias con hijos/as adolescentes y jóvenes que presentan problemas de conducta, especialmente VFP (Franco y Reina, 2015). Son residentes de la Ciudad de Sevilla, más concretamente, en barrios de clase media (50%), en barrios de clase media-alta (30%), en pueblos cercanos a Sevilla capital (15%) y únicamente el 5% reside en zona de exclusión social. El 55% de los menores y jóvenes estudiados conviven con ambos progenitores, seguidos de un 35% que residen únicamente con su madre, o con su madre y la pareja de ésta; el 5% conviven un tiempo con el padre y otro tiempo con la madre de acuerdo al convenio regulador. En la muestra, solamente una persona convive únicamente con su padre y otra vive con otros familiares (tíos). Las otras cuatro personas restantes de la muestra son profesionales que han llevado a cabo la intervención con este tipo de problemática y cuyos perfiles corresponden a: trabajadora social, pedagogo y educador social, animador sociocultural e integrador social.

3.2. INSTRUMENTO

Para la consecución de los objetivos hemos comenzado nuestro estudio a través del análisis exhaustivo bibliográfico. Para el trabajo de campo, se ha empleado una metodología cualitativa, entendiendo por tal aquella investigación que se vale de datos descriptivos, tales como las palabras de las personas y la propia observación de una conducta (Quecedo y Castaño, 2002). Para ello, se ha utilizado dos instrumentos de investigación: la Ficha de Análisis y el Guión de Entrevista.

La Ficha de Análisis ha sido diseñada por Cosette Franco Muñoz (pedagoga y antropóloga) y Antonio Reina Chamorro (educador social y pedagogo) para recoger datos de la intervención que han llevado a cabo, desde la praxis del Método Mentoris, con menores y jóvenes que ejercen

VFP, concretamente, una ficha por cada caso analizado. El documento consta de dos bloques:

- Bloque I: Diagnóstico de la situación, dentro del cual se describe: personalidad del joven y/o adolescente; proyecto de vida; familia; escuela; grupo de iguales, ocio y el tiempo libre del adolescente o joven, y características del barrio de residencia.

- Bloque II: Descripción de la intervención: motivos que conducen a la familia a solicitar el servicio del Método Mentoris; características de la intervención con la familia y el menor o joven que ejerce la VFP; resultados obtenidos; acuerdos, propuestas e impacto.

Este estudio al centrarse en el proyecto de vida de los menores que ejercen VFP, de la Ficha de Análisis únicamente se han extraído datos referidos al proyecto de vida de los sujetos analizados.

Este instrumento ha sido consensuado con la Unidad de Investigación en Intervención y Cuidado Familiar (UIICF) y Programa de Evaluación y Tratamiento Terapéutico de Menores en Situación de Riesgo o Desamparo (FUAC-Xunta de Galicia).

Por otro lado, para el desarrollo de la entrevista a los profesionales, se ha utilizado como instrumento el Guión de entrevista, el cual consta de doce preguntas, divididas en tres bloques:

- Bloque I "Factores que inciden en la VFP";

- Bloque II: "Proyecto de Vida de Adolescentes y Jóvenes que ejercen VFP"; y,

- Bloque III "Prevención de la VFP".

3.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se ha realizado una búsqueda documental para recopilar información de investigaciones realizadas por diferentes autores en el marco de la VFP. En segundo lugar, el procedimiento que Cosette

Franco y Antonio Chamorro han seguido en la intervención con diferentes menores o jóvenes que ejercen VFP es el siguiente:

1. Uno de los progenitores o ambos solicitan los servicios del Método Mentoris ante los problemas de conducta de su hijo/a.
2. El/la educador/educadora se reúne por primera vez con el adolescente o joven para establecer una primera conexión emocional.
3. El educador/a comienza la intervención con el menor o joven, así como con la familia, estableciendo los objetivos que se pretenden alcanzar con cada familia.
4. Tras la intervención, se evalúan los resultados alcanzados.

En tercer lugar, hemos contado con la participación a través de una entrevista en profundidad de cuatro profesionales que trabajan con adolescentes que ejercen VFP, concretamente sobre el proyecto de vida de los/as mismos/as. Una vez que aceptaron la participación en el estudio, se concretó el día para desarrollar la entrevista, así como la vía de realización.

Por último, tras la recogida de los datos de ambos instrumentos, se procedió a realizar el análisis de estos.

4. RESULTADOS

Tras la recogida de los datos, se procederá a realizar el análisis de estos. Para ello, se presentarán, por un lado, los resultados obtenidos a raíz de la Ficha de Análisis; y, por otro, los resultados de las entrevistas realizadas a profesionales.

4.1. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA FICHA ANÁLISIS

Analizamos a continuación el proyecto de vida de adolescentes y jóvenes de nuestra muestra con relación a la variable sexo. Más concretamente: si poseen o no un objetivo profesional, si conocen o no el itinerario formativo/profesional que deben seguir para alcanzar sus objetivos, y la concepción del esfuerzo.

– Objetivo profesional identificado

En este punto se analizará, por un lado, el porcentaje total de personas que ejercen VFP y que tienen o no un objetivo profesional/formativo identificado; y, por otro lado, el porcentaje de hombres y mujeres que ejercen VFP y que tienen o no un objetivo profesional/formativo identificado.

TABLA 1. *Porcentaje de personas que tienen objetivo profesional identificado y que no tienen objetivo profesional identificado.*

	TOTAL
Tiene objetivo profesional identificado	47,5%
No tiene objetivo profesional identificado	52,5%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 1 se puede observar que entre los/las adolescentes y jóvenes que ejercen VFP hay un porcentaje ligeramente superior de personas que no tienen un objetivo profesional identificado, en comparación con los que sí lo tienen.

TABLA 2. *Porcentaje total de hombres y mujeres que ejercen VFP y que tienen o no un objetivo profesional identificado.*

	Tiene objetivo profesional identificado	No tiene objetivo profesional identificado
Hombres (sobre el total de hombres, 29)	44,8%	55,2%
Mujeres (sobre el total de mujeres, 11)	54,6%	45,4%

Fuente: elaboración propia

Estos resultados señalan que, entre las personas que ejercen VFP, hay un mayor porcentaje de mujeres que tienen un objetivo profesional identificado (54,6%), en comparación con los hombres (48,8%); así como el porcentaje de hombres que no tienen un objetivo profesional identificado es mayor que el de las mujeres (55,2% y 45,4% respectivamente). Asimismo, en el caso de las mujeres hay un mayor porcentaje de mujeres que tienen un objetivo profesional identificado (54,6%) que aquellas que

no lo tienen (45,4%). En cambio, en el caso de los hombres, el porcentaje es al contrario, es decir, hay un mayor porcentaje de hombres que no tienen un objetivo profesional identificado (55,2%) que aquellos que sí lo tienen (44,8%).

– Conocimiento del itinerario formativo/profesional

En este apartado, por un lado, analizaremos el porcentaje total de personas que ejercen VFP y que conocen o no el itinerario que hay que seguir para alcanzar los objetivos profesionales, y por otro lado, el porcentaje de hombres y mujeres que ejercen VFP y que conocen o no el itinerario que hay que seguir para alcanzar los objetivos profesionales.

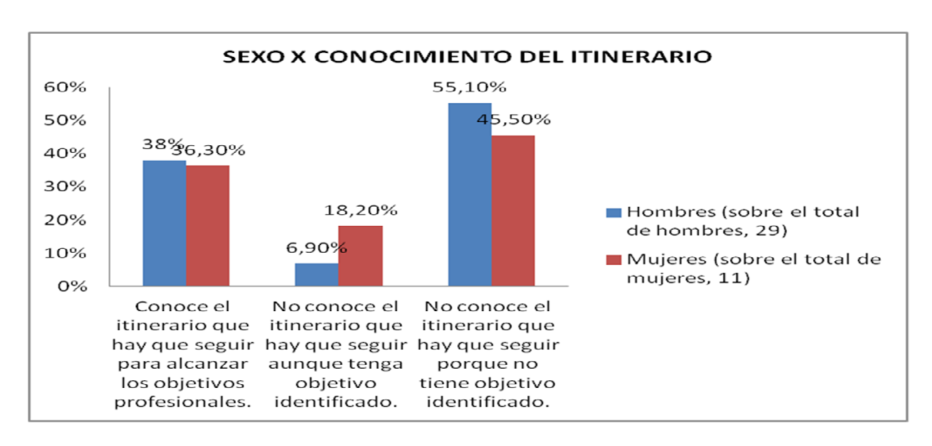
TABLA 3. *Porcentaje total de personas que ejercen VFP y conocen o no el itinerario formativo.*

	TOTAL
Conoce el itinerario que hay que seguir para alcanzar los objetivos profesionales.	37,5%
No conoce el itinerario que hay que seguir aunque tenga objetivo identificado.	10%
No conoce el itinerario que hay que seguir porque no tiene objetivo identificado.	52,5%

Fuente: elaboración propia

Observamos que entre los/las adolescentes y jóvenes que ejercen VFP, hay un porcentaje alto que no conocen el itinerario formativo y/o profesional a seguir ya que carecen de objetivos identificados (53,5%). No obstante, entre los que tienen objetivo profesional identificado, el porcentaje de personas que conocen el itinerario a seguir es mayor que aquellos que no lo conocen.

GRÁFICO 1. *Relación entre VFP y Conocimiento del Itinerario Formativo, con relación a la variable Sexo.*



Fuente: elaboración propia

El Gráfico 1 muestra que apenas hay diferencias entre hombres y mujeres a la hora de conocer el itinerario que deben seguir para alcanzar sus objetivos profesionales y/o formativos. No obstante, se puede apreciar como el porcentaje de hombres que conocen el itinerario que deben seguir para alcanzar sus objetivos profesionales es ligeramente superior que el de las mujeres (38% y 36,3%, respectivamente). Además, el porcentaje de hombres que no conocen el itinerario que hay que seguir debido a que carecen de objetivo profesional y/o formativo identificado es ligeramente superior que el porcentaje de mujeres (55,10% y 45, 50%, respectivamente). Respecto a no conocer el itinerario que deben seguir aún teniendo objetivo profesional identificado el porcentaje es superior en las mujeres que en los hombres (18,2% y 6,9%, respectivamente).

– Concepción del esfuerzo

Describimos a continuación, por un lado, el porcentaje de personas que ejercen VFP y que tienen una concepción del esfuerzo limitada o mínima, con escaso rendimiento escolar, o que son conscientes de que es necesario el esfuerzo para conseguir sus metas; y por otro lado, el porcentaje de hombres y mujeres que ejercen VFP y que tienen una concepción del esfuerzo limitada o mínima, con escaso rendimiento escolar, o que son conscientes de que es necesario el esfuerzo para conseguir sus metas.

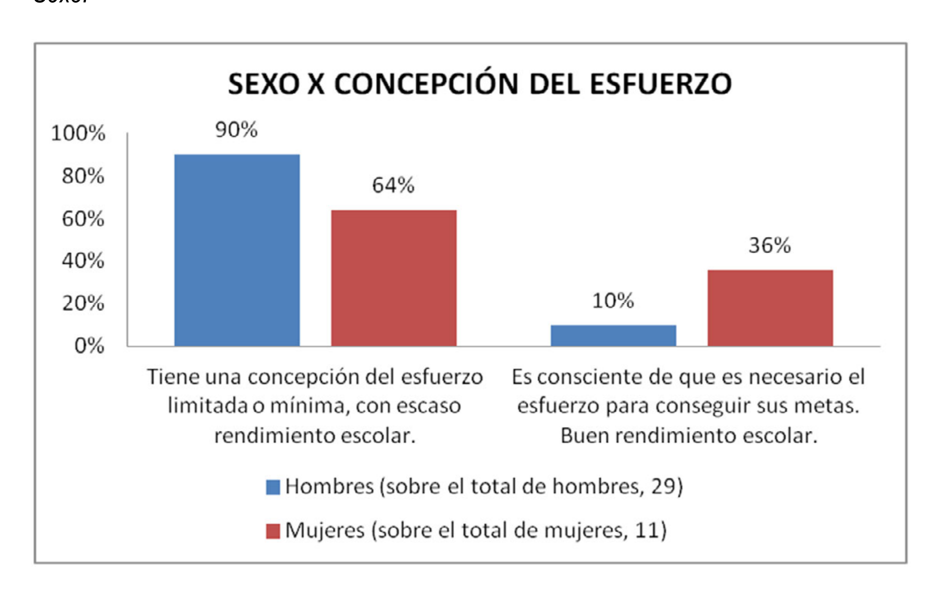
__TABLA 4.__ Relación entre VFP y concepción del esfuerzo.

	TOTAL
Tiene una concepción del esfuerzo limitada o mínima, con escaso rendimiento escolar.	77%
Es consciente de que es necesario el esfuerzo para conseguir sus metas. Buen rendimiento escolar.	23%

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 4 se puede observar cómo hay un porcentaje alto de personas que ejercen VFP y que tienen una concepción del esfuerzo limitada o mínima, con escaso rendimiento escolar (77%), mientras que solo un 23% es consciente de que es necesario el esfuerzo para conseguir sus metas.

__GRÁFICO 2.__ Relación entre VFP y la concepción del esfuerzo, con relación a la variable Sexo.



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 2 observamos que, hombres y mujeres, presentan en un porcentaje alto una concepción del esfuerzo limitada o mínima, con escaso rendimiento escolar, en comparación con aquellos y aquellas que

son conscientes de que es necesario el esfuerzo para conseguir sus metas. No obstante, se pueden observar como el porcentaje de personas que tienen una concepción del esfuerzo limitada o mínima, con escaso rendimiento escolar es mayor en el caso de los hombres que en las mujeres (90% y 64% respectivamente).

4.2. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA ENTREVISTA

Expondremos a continuación los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a cuatro profesionales.

4.2.1. Factores que inciden en la Violencia Filioparental

Hay que comenzar señalando que cualquier adolescente y joven puede ejercer VFP, de forma que el perfil de las personas que la ejercen no debe ser concebido como *foto fija*. No obstante, hay algunas características que se repiten en muchos casos, de acuerdo a lo manifestado por los profesionales entrevistados. Por un lado, coinciden en que adolescentes que ejercen VFP generalmente son personas de clase social media-alta y con edades que oscilan los 12 y 15 años ya que las conductas de riesgo se están comenzando a desarrollar a muy temprana edad. Además, suelen manifestar: baja autoestima, carencias emocionales y afectivas y un consumo elevado de sustancias tóxicas y alcohol.

> "Hay que tener en cuenta que al ser niños con falta de autoestima, el consumo es una manera de sentirse reconocidos por sus iguales y de calmar su dolor" (Entrevista 3).

Con relación al estilo educativo recibido, los profesionales indican que hay tanto adolescentes y jóvenes que están sobreprotegidos por los progenitores pero tienen falta de afecto, como menores y jóvenes que han sido educados bajo un estilo pasivo con carencias de límites, lo cual conduce a que pasen mucho tiempo solos.

> "Cuando falta el cariño y el afecto, empiezan los problemas". (Entrevista 2).

> "Los niños están muy carentes de afecto y de pasar tiempo de calidad en familia" (Entrevista 4).

Tal como apuntan los profesionales, chicos/as que ejercen este tipo de violencia se sienten incomprendidos por los progenitores ante la falta de interés y ante la carencia de orden y disciplina.

> "Los menores están enfadados con sus padres porque no les ponen límites, normas, consecuencias. Ejercen la violencia como una forma de llamar la atención de sus progenitores" (Entrevista 1).

> "La falta de límites, normas y consecuencias es lo que lleva a un menor a tener actitudes violentas con sus padres". (Entrevista 4)

> "Los menores no sienten que están siendo atendidos por sus padres ya que no se sienten escuchados" (Entrevista 3)

Otro factor al que hacen mención algunos profesionales guarda relación con la violencia que recibe el menor en otro ámbito de su vida, de modo que su reacción ante dicho maltrato es ejerciendo la violencia contra sus progenitores, como forma de descargar su frustración y sufrimiento.

4.2.2. Proyecto de Vida de Adolescentes y Jóvenes que ejercen VFP

Presentamos los resultados obtenidos acerca del proyecto de vida de adolescentes y jóvenes que ejercen VFP. Más concretamente, se exponen los resultados alcanzados en lo que se refiere a la relación entre rendimiento escolar y VFP: motivaciones vitales, objetivos formativos y/o profesionales, conocimiento o no del itinerario formativo que deben seguir, empleo del ocio y tiempo libre, relación entre consumo de sustancias tóxicas y VFP, y, por último, influencia de esta violencia sobre la identidad de adolescentes y jóvenes.

Rendimiento Escolar y Violencia Filioparental

En primer lugar, el total de profesionales entrevistados consideran que generalmente adolescentes y jóvenes que ejercen VFP, presentan bajo rendimiento escolar, bien como un acto de rebeldía con los padres o bien porque al carecer de autoestima, no tienen motivación para estudiar.

> "La mayoría son menores que han dejado los estudios o son repetidores ya que si consideran que todo les va mal y tienen falta de autoestima, tampoco van a tener motivación por estudiar" (Entrevista 2).

> "Una de las estrategias del maltratador es hacer chantaje a sus padres con el no ir a clases, con no estudiar. Es parte de la VFP (Entrevista 1).

Motivaciones vitales de los adolescentes y jóvenes que ejercen Violencia Filioparental.

Los y las profesionales encuestados afirman que, de manera general, adolescentes y jóvenes con quienes trabajan no suelen tener ninguna motivación en la vida, incluso, para muchos su única preocupación es el consumo. También resaltan que adolescentes y jóvenes que ejercen VFP solían realizar en su infancia alguna actividad de ocio saludable, sin embargo, a raíz de los problemas de conducta, abandonan estas actividades.

> "No suelen tener ninguna motivación. Algunos se enfocan en el deporte, en el gimnasio ya que son personas que no se sienten muy bien por dentro y por fuera quieren estar mejor. Más que motivaciones suelen tener hobbies" (Entrevista 1).

> "Hay menores que de más pequeños realizaban algún deporte, sin embargo, a raíz de los problemas dejan el ocio sano, siendo el único ocio el consumo de porros" (Entrevista 2).

> "Para algunos su gran motivación en la vida es estar en la calle con sus amigos porque son con los que se evade. Otros es estar con su pareja. Otros únicamente piensan en las drogas. Pero realmente motivaciones tienen pocas, son niños que están muy vacios" (Entrevista 4).

Objetivos formativos y/o profesionales de adolescentes y jóvenes que ejercen Violencia Filioparental

Desde su experiencia, profesionales de nuestro estudio señalan que adolescentes y jóvenes que ejercen VFP, no suelen tener un objetivo profesional identificado ya que se sienten perdidos y sin motivación. Algunos profesionales apuntan a que ello se debe a la baja autoestima, a su temprana edad o a la falta de descubrimiento de aquello que les gustaría hacer en un futuro. Llama la atención que, en los pocos casos que se han encontrado de menores que tenían un objetivo profesional identificado, éstos no conocían el itinerario que debían seguir para alcanzarlo, siendo en muchos casos un objetivo muy influenciado por el entorno.

> "No suelen tener un objetivo profesional identificado porque presentan una baja autoestima, consumo de cannabis que altera su estado de ánimo y tienen bajo rendimiento escolar, lo cual les lleva a carecer de proyecto de futuro. No tienen ilusiones por hacer cosas" (Entrevista 1).

> "No tienen objetivos porque no saben que les gusta. La mayoría se sienten perdidos, no le ven utilidad a los estudios, debido a su falta de autoestima". (Entrevista 2).

> "No tienen ningún tipo de objetivo a largo plazo. No tienen ningún tipo de pensamiento de lo que van a hacer, de qué consecuencias hay si no estudian" (Entrevista 4).

4.2.2.4. Actividades de ocio que desarrollan adolescentes y jóvenes que ejercen VFP.

De los cuatro profesionales entrevistados, tres han indicado que, de forma general, adolescentes y jóvenes que son violentos con sus progenitores apenas realizan actividades relacionadas con un ocio saludable, (sino relacionadas con el consumo, con el uso del móvil o con estar en la calle). Únicamente un profesional ha apuntado que los casos con los que han trabajado sí realizaban actividades de ocio saludables como forma de evadirse de los problemas.

> "Cada vez realizan menos actividades de ocio y las que realizan suele estar relacionada con el consumo de cannabis" (Entrevista 1).

> "Algunos su ocio es pasar tiempo con el móvil. Otros prefieren estar en la calle con sus amigos o con su pareja. Otros su ocio es el consumo de drogas" (Entrevista 3).

> "Los niños con los que he trabajado tenían una vida social amplia, incluso algunos de ellos practicaban algún tipo de deporte ya que era su forma de evadirse del circulo vicioso en el que se encontraban" (Entrevista 4).

Consumo de sustancias tóxicas y VFP

De los cuatro profesionales entrevistados, tres apuntan como una de las características propias de la mayoría de adolescentes y jóvenes que ejercen VFP, el consumo de alcohol y cannabis principalmente. Sólo un profesional señala que los casos con los que ha trabajado, ha sido un 50% que sí consumían y un 50% que no.

> "Hay un porcentaje importante de chicos que ejercen esta violencia y que consumen cannabis, principalmente" (Entrevista 1)

> "Al final el consumir para niños que tienen baja autoestima es una forma de sentirse reconocidos con los iguales y una forma de calmar el dolor que sienten por lo que le están haciendo a sus padres" (Entrevista 3)

Influencia de la Violencia Filioparental sobre la identidad personal de adolescentes y jóvenes.

Los profesionales apuntan a que la mayoría de adolescentes y jóvenes que ejercen VFP son conscientes de lo que hacen pero algunos se sienten culpables por lo que les están haciendo a sus progenitores y otros no tienen ningún tipo de remordimiento debido a que consideran lógica su conducta.

> "La mayoría son conscientes de lo que están haciendo y se ven como un diablo. Algunos llegan a afirmar que sus padres es lo que más quieren en la vida, sin embargo, manifiestan que cuando están alterados no se pueden controlar" (Entrevista 2).

> "Ellos son totalmente conscientes de lo que hacen y no tienen ningún tipo de remordimiento. Ven que su conducta es algo totalmente normal, algo que tiene que ser así porque sus padres se lo merecen" (Entrevista 4).

4.2.3. Prevención de la Violencia Filioparental

Los profesionales entrevistados han subraya entre los aspectos favorables para la prevención de la VFP: la importancia de la comunicación, de la expresión del afecto y en dedicar tiempo de calidad a los menores.

> "Compartir tiempo de calidad con los hijos/as ya que muchos padres no saben ni lo que les gusta a sus hijos/as" (Entrevista 2).

> "Los padres desde que los niños son pequeños deben ser responsivos, lo cual significa atender a las necesidades del hijo. Atender las necesidades del hijo no es sólo que estén bien alimentados, que tengan ropa o que vayan a la escuela, sino que también se tienen encargar de las emociones del niño o niña" (Entrevista 3).

> "Los padres deben mostrar a sus hijos que verdaderamente los entiende y que entienden su vida" (Entrevista 4).

Otro elemento que consideran fundamental es el establecimiento de normas, límites y consecuencias.

> "Es fundamental que el niño tenga un orden, que haya unas normas y unos límites" (Entrevista 3).

Algunos profesionales coinciden en la importancia de trabajar tanto en la escuela como en la familia la Educación en Valores, las habilidades sociales y la Inteligencia Emocional.

> "Se debería trabajar en la escuela y en los padres la Educación en Valores, las habilidades sociales y la Inteligencia Emocional. (Entrevista 1)

> "Las nuevas generaciones están muy carentes de Educación Emocional ya que los menores no saben gestionar sus emociones" (Entrevista 4)

5. DISCUSIÓN

La VFP es un fenómeno que ha crecido exponencialmente en los últimos años, convirtiéndose en una problemática social (Infocop, 2021; Santos-Villalba, et al., 2021). A lo largo del estudio, se ha analizado el proyecto de vida de adolescentes y jóvenes que ejercen este tipo de violencia, con relación a la variable sexo. Además, se ha contado con la experiencia de cuatros profesionales, los cuales trabajan o han trabajado con adolescentes y jóvenes con problemas de conducta.

Por un lado, se ha encontrado que el perfil de adolescentes y jóvenes que ejercen VFP no es fijo, aunque es cierto que hay una serie de elementos comunes a muchos de ellos. El estudio sugiere que el menor o joven que desarrolla este tipo de violencia tiene entre 12 y 16 años, y pertenece normalmente a una clase social media-alta. Se trata de chicos y chicas que se sienten incomprendidos por los padres por la falta de afecto de éstos y por la carencia de normas, límites y consecuencias.

En lo que se refiere al proyecto de vida de estos/as adolescentes y jóvenes, se ha encontrado que el 52,5% no tiene un objetivo profesional identificado, siendo el porcentaje más alto en los hombres que en las mujeres (55,2% y 45,4%, respectivamente). Los profesionales entrevistados indican que los menores con los que han trabajado no presentan ningún tipo de interés por nada.

> "No tienen objetivos porque no saben que les gusta. La mayoría se sienten perdidos, no le ven utilidad a los estudios, debido a su falta de autoestima" (Entrevista 2).

Aquellos menores que tienen un objetivo profesional identificado (47,5%), el 37,5% conoce el itinerario que deben seguir para alcanzarlo

y el 10% no lo conoce. Sin embargo, los profesionales apuntan que en muy pocos casos se han encontrado con menores que tengan un objetivo profesional identificado, y en el caso que lo tuvieran, *"para nada conocen el itinerario que deben seguir"*. Además, el 77% de los/las adolescentes tienen una concepción del esfuerzo limitada o mínima, presentando escaso rendimiento escolar, siendo el porcentaje más alto entre los hombres. Este bajo rendimiento escolar fue apuntado también por Romero y Cols (2005), quienes señalaron que adolescentes y jóvenes con conductas disruptivas en el ámbito familiar manifiestan actitudes de rechazo hacia la escuela; y ha sido indicado por los profesionales entrevistados, quienes consideran que ello se debe a la baja autoestima de éstos o a un acto de rebeldía.

Entre las motivaciones vitales de los/las adolescentes y jóvenes estudiados que desarrollan esta violencia, los profesionales entrevistados apuntan a que generalmente no tienen motivación por nada, siendo sus únicas preocupaciones el consumo de drogas y el pasar tiempo en la calle con los amigos o con la pareja. Al igual ocurre con las actividades de ocio donde los profesionales apuntan a que estas personas no realizan actividades relacionadas con un ocio saludable ya que su ocio se reduce al consumo de cannabis, a pasar tiempo con el móvil, así como en la calle con los amigos o la pareja. Por tanto, esto coincide con lo indicado por González y Tabanera (2015), quienes afirmaron que el interés o la motivación de estos/as chicos/as se basa en la realización de actividades de ocio no organizado, entre las que se encuentra el consumo de sustancias tóxicas y/o la adicción a las videoconsolas y redes sociales.

Por último, para que la VFP tenga menor incidencia en la actualidad, es necesario que, tal como apuntan los profesionales entrevistados, se trabaje tanto en la escuela como en la familia, las habilidades sociales, la Educación en Valores y la Inteligencia Emocional. Asimismo, es imprescindible el establecimiento de límites, normas y consecuencias ya que son *"expresiones de amor, de cariño"*. Como último aspecto fundamental para prevenir la VFP guarda relación con pasar tiempo de calidad en familia, compartiendo actividades que agraden a todos los miembros.

6. CONCLUSIONES

Como se ha mencionado a lo largo del estudio, la VFP es un fenómeno que está en auge, aumentando los casos cada año que pasa (Santos-Villalba, et al., 2021). Este estudio se ha centrado en una variable pocas veces relacionada con el fenómeno de la VFP: el proyecto de vida de adolescentes y jóvenes que la ejercen.

A través del estudio hemos abordado la descripción del Proyecto de Vida de adolescentes y jóvenes que ejercen VFP y han participado en la intervención del Método Mentoris, llegando a la conclusión de que un gran porcentaje de ellos/as carecen de un proyecto de futuro, es decir, no tienen objetivos profesionales/formativos identificados, presentan bajo rendimiento escolar y no tienen motivaciones en la vida, siendo sus únicas preocupaciones el consumo de sustancias tóxicas, jugar a las videoconsolas y pasar tiempo en la calle con los amigos/as o la pareja.

El hecho de que estas personas no tengan establecido su proyecto de vida se puede deber a varios aspectos. Por un lado, hay que tener en cuenta que muchos de ellos presentan baja autoestima, por lo que, su estado anímico disminuye, lo cual conduce a que no tengan interés por hacer cosas y que no le vean utilidad a los estudios o hacer cosas provechosas para su vida. Además, es importante tener presente que se trata de personas que están enfadadas con sus progenitores por la falta de interés de éstos, de forma que utilizan el chantaje emocional para hacer daño a sus progenitores con aquello que más les duele, como por ejemplo, con los estudios.

Un tercer elemento importante es que muchos de ellos tienen menos de 16 años, por lo que, aún no han descubierto qué es lo que les gustaría hacer cuando finalicen el colegio. Por ello, consideramos que la escuela debería trabajar la orientación vocacional a conciencia desde que los menores entran en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ya que los/las adolescentes carecen de mucha información, con relación a las posibilidades que existen una vez que termina la etapa escolar. Un último aspecto importante es que un gran porcentaje de ellos/as tienen como única motivación en su vida el consumo de sustancias tóxicas, ya

que, en muchos casos, es lo único que les hace calmar el dolor por la situación que viven en el ámbito familiar.

Como conclusión, con los resultados obtenidos se ha podido dar respuesta a los objetivos planteados antes de comenzar la investigación. Si bien se entiende que el estudio está inacabado, invitando a la comunidad científica a seguir investigando sobre la posible relación que existe entre proyecto de vida y VFP, profundizando especialmente en la historia de vida de estas personas, en sus necesidades y en sus objetivos vitales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer a las familias, progenitores y adolescentes y jóvenes que han participado en este estudio por su implicación, muestra inconmensurable del amor que se procesan.

Gracias encarecidas a Antonio Reina Chamorro, por su labor educativa y profesionalidad infinita.

8. REFERENCIAS

Aroca, C., Lorenzo, M. y Miró, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. Anales de Psicología, 30 (1), 157-170. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.149521

Carrascosa, L., Buelga, S. y Cava, M.J. (2018). Relaciones entre la violencia hacia los iguales y la violencia filio-parental. Revista sobre la infancia y la adolescencia, 15, 98-109. https://doi.org/10.4995/reinad.2018.10459

Couso, L. (2014). La violencia filioparental y sus determinantes sociales [Trabajo Final de Grado]. Repositorio Comillas. http://hdl.handle.net/11531/193

Cuervo, K., Palanques, N., y Busquets, P. (2017). Trayectoria delictiva y factores de riesgo de menores que ejercen violencia filio-parental. Revista sobre la infancia y la adolescencia, 13, 1-14. https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6503

Franco, C., Reina, A. y otros (2015): Violencia filioparental: respuestas desde la praxis del Método Mentoris. Madrid, Editorial EOS. ISBN: 978-84-9727-613-9

Garcés, M., Santana, L. E. y Feliciano, L.A. (2020).Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. Revista de Investigación Educativa, 38(1), 149-165. https://doi.org/10.6018/rie.332231

González, P. y Tabanera, P. (2016). Violencia filioparental y TICs. En The Family Watch, Menores Violentos, ¿un tema menor? (pp. 170-194).

Ibabe, I., Arnoso, A. y Elgorriaga, E. (2019). Programa de intervención precoz en situaciones de violencia filio parental: descripción, protocolización y evaluación. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

Ibabe, I., Jauregizar, J. y Díaz, O. (2007). Violencia Filio-parental: conductas violentas de jóvenes hacia sus padres (1ª Ed.). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Infocop. (2021). Se incrementan los casos de violencia filio-parental en España. Infocop.

Loinaz, I., Barboni, L. y Ma de Sousa, A.(2020). Diferencias de sexo en factores de riesgo de violencia filio-parental. Anales de Psicología, 36 (3), 408-417. https://doi.org/10.6018/analesps.428531

Lozano, S., Estévez, E. y Carballo, J. L. (2013). Factores Individuales y Familiares de Riesgo en casos de Violencia Filio-parental. Documentos de Trabajo Social, 52, 239-254.

Pereira, R.(2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. Revista Mosaico, 36.

Romero, A. (2019). La violencia entre iguales y filioparental en la adolescencia.[Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. Repositorio Institucional Olavide.

Sancho, J.L.(2016). Violencia filioparental: características psicosociales de adolescentes y progenitores en conflicto familiar severo [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM.

Santos-Villalba, M.J.; Metas, A.; Alcalá del Olmo, M.J.; y Leiva, J.J. (2021). Perfiles de estudiantes y Violencia Filioparental: una identificación a través del análisis jerárquico lineal. Revista Prisma Social, 33, 261-288. https://revistaprismasocial.es/article/view/4219

PROYECTO SOCIOEDUCATIVO, EN EL ÁREA DE ATENCIÓN AL MENOR EN CONFLICTO SOCIAL, "CENTRO MAGISTRUM"

FRANCISCO ANTONIO RODRÍGUEZ MANTECA
Escuela Internacional de Doctorado EIDUNED

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, se está promoviendo un debate social sobre la aplicación de la ley penal de responsabilidad del menor, desde diferentes entes. La sociedad parece dividida entre quienes se muestran partidarios de acentuar un enfoque represivo y sancionador para hacer frente a las conductas que están homologadas en el Código Penal y quienes consideran necesario profundizar en el enfoque reeducativo y de reinserción social para una verdadera justicia penal juvenil.

Esta polémica social, sobre la delincuencia juvenil, fenómeno ciertamente complejo, deja abierta otras cuestiones, sobre los jóvenes de esta sociedad inmersa en una crisis de valores, cuestiones tales como ¿es posible entenderlos, sin considerarlos un problema?, ¿son ellos el problema o son los contextos sociales el problema?, ¿cuál es el rol de las ciencias sociales?

La educación social, intenta contestar a todos estos interrogantes, desde una intervención que sirva para que los destinatarios de la intervención, menores, jóvenes adolescentes infractores, puedan aprender a reflexionar de forma satisfactoria y, sobre todo, a cultivar capacidades formativas y personales, entendiendo la medida judicial como un derecho individual del menor y de la menor a recibir la ayuda, que necesita para su integración social, promocionando el desarrollo de competencias sociales, emocionales y comportamentales.

Por otra parte, el perfil del menor que comete un delito, abarca un amplio número de características y particularidades, que van desde la inadaptación, desobediencia a la autoridad, violencia intrafamiliar, consumo de sustancias, abandono y fracaso escolar, hasta la carencia de estrategias para desenvolverse adecuadamente en los procesos que le requiere la sociedad del siglo XXI.

Todo ello, implica la necesidad de dar respuestas a este colectivo vulnerable, con el fin de poder favorecer sus procesos de socialización e integración. Haciendo hincapié, en la conveniencia de un diagnóstico holístico, que sirva para analizar, la comprensión del comportamiento antisocial, entendiéndolo como resultado no sólo de factores genéricos, sino también, de otros factores, tanto externos como internos, no buscando en este estudio, un enfoque clínico de rasgos patológicos, sino establecer procesos que nos permitan conocer la realidad personal, familiar y social del joven infractor.

En este contexto, surge el Proyecto Socioeducativo en el Área de Atención del Menor en Conflicto Social en el Centro "Magistrum", con el fin de poder potenciar el desarrollo psicosocial de aquellos jóvenes infractores que están cumpliendo medida en régimen abierto y, que estando escolarizados en los diferentes Institutos de Enseñanza Secundaria, necesitasen refuerzo y apoyo académico, para así trazar planes de intervención, que modifiquen su patrón conductual, potenciando la construcción de una vida alternativa a las conductas delictivas.

1.1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nuestra legislación en materia de menores se ha ido amoldando a las normas o recomendaciones internacionales de apostar por el modelo que tiene como lema "ayudar en vez de castigar". Entre esta normativa legislativa, destaca las "Reglas de Beijing" de 1989, ya que dan la posibilidad de intervenir con los jóvenes infractores, sin recurrir a las autoridades competentes para que los juzguen oficialmente, estando facultado el Ministerio Fiscal y otros organismos, para fallar y determinar programas alternativos desarrollados para la reinserción social. Otras normas internacionales, ratificadas por España, fue la Convención de los

Derechos del Niño, “Directrices de Riad” de 1990 y la Carta Europea de los Derechos del Niño, aprobada por el Parlamento Europeo (1992).

En España, en esta misma línea, la de apostar por la reeducación social, encontramos, tanto la promulgación de la Ley Orgánica 4/1992 de 5 de junio, sobre la reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, como la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, de Responsabilidad Penal del Menor, posteriormente surge la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre por la que se modifica la citada Ley Orgánica de Responsabilidad del Menor. En palabras de Arias Giner (2008: 7) << se pretende que la responsabilidad juvenil no se regule en los mismos términos que la de los adultos; de ahí la necesidad de ofrecerles una respuesta penal diferente, con un marcado carácter educativo, favoreciendo su desarrollo integral, logrando su recuperación social>>.

A nivel autonómico, la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, atribuyó a las Comunidades Autónomas y a las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, en su art.45, la ejecución de las medidas adoptadas por los Jueces de Menores, a cuyo fin llevarán a cabo, de acuerdo con sus respectivas normas de organización y gestión de servicios, instituciones, programas adecuados para garantizar la correcta ejecución de las medidas previstas en ella. En este sentido, el Estatuto de Autonomía de Castilla y León, reformado por la Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, en su art.70.1. 10º, atribuye competencia exclusiva a la Comunidad Autónoma de Castilla y León en materia de “Asistencia Social, Servicios Sociales y Desarrollo Comunitario”. En ejercicio de esta competencia las Cortes de Castilla y León aprobaron, en su día, la Ley 14/2002, de 25 de julio de Promoción, Atención y Protección a la Infancia en Castilla y León, en cuyo Título IV se regulan las actuaciones en materia de menores infractores.

Por otra parte, el marco teórico, en el que se basan las intervenciones socioeducativas del proyecto socioeducativo, con menores infractores con medidas judiciales en medio abierto, entiende que la delincuencia juvenil es un fenómeno multicausal (Kathleen, 2016), sin olvidar que la justicia restaurativa, debe abordar la intervención, atendiendo a las

necesidades de la víctima, infractor, familiares y de la sociedad en su conjunto (Hilterman et al. 2016).

Así pues, se considera pertinente, explicar la delincuencia juvenil, introduciendo referencias teóricas, que permitan precisar, comprender, interpretar y hallar explicaciones a este fenómeno, que ha preocupado a las sociedades occidentales, debido a la importancia mediática, condicionada por el aporte de estadísticas oficiales, que alertan de un aumento de desajustes sociales y conductuales, que inciden a cometer hechos delictivos por parte de los jóvenes adolescentes.

La teoría ecológica del desarrollo humano, Bronfenbrenner (1979), contribuye a la explicación sobre como las intervenciones con los jóvenes infractores, acogidos a soluciones extrajudiciales, denominadas de medio abierto, tienen muy presente los sistemas próximos al individuo, microsistema, o las interrelaciones entre dos o más contextos en los que se desenvuelve el joven, mesosistema, atendiendo también a las interrelaciones entre contextos que le afectan de forma indirecta, exosistema, para concluir con un marco en el que se producen las interrelaciones de los restantes sistemas, macrosistema.

Y, es por ello, que el modelo ecológico, establece recursos adecuados, a las características de los menores y jóvenes infractores, para así poder favorecer sus procesos de socialización, teniendo muy presente, la ubicación de los espacios sociales y comunitarios más próximos a los entornos de la intervención acordada (Rodríguez-Bravo y del Pozo, 2013; Martínez et al. 2015), reseñando la interinfluencia entre los agentes de socialización, el sistema familiar, la adaptación al grupo de iguales y el desempeño académico, junto a las variables medioambientales (López y Rodríguez-Arias,2012).

En este marco teórico, la teoría fenomenológica, adquiere especial importancia, ya que es capaz de analizar la construcción social de la vida cotidiana del menor infractor, permitiendo organizar el perfil sociodemográfico (Sala y Ferrando, 2017) y las relaciones personales de los jóvenes infractores. No se debe olvidar, que el menor infractor tiende a iniciar su carrera delictiva en la adolescencia, período de contradicción y divergencia en el respeto a las normas sociales y en las interacciones

con los demás y uno mismo, siendo pues, muy necesario establecer diagnósticos que nos hagan conocer los diferentes factores de riesgo asociados a la delincuencia juvenil, que nos permitan el diseño de programas de intervención en el campo socioeducativo.

De este contexto, emana la teoría ecológica de acción, que permitirá la comprensión del hecho socioeducativo (Melendro, 2013), apostando tanto por el principio de eficacia, proceso de acción, como por el principio de incertidumbre, donde el repertorio conductual no es nada predecible y, es por ello, la necesidad de utilizar estrategias adecuadas en los procesos de socialización de los jóvenes infractores, apostando por metodologías innovadoras, circulares y flexibles, que sean capaces de canalizar procesos emancipadores para poder reconducir los sujetos de la intervención, favoreciendo su tránsito hacia la vida adulta de forma óptima y adecuada.

Llegados hasta aquí, el marco teórico, da paso al estado de la cuestión, que nos permitirá sustentar nuestra línea de investigación, partiendo de un análisis de diferentes investigaciones, en el que se establezcan tanto premisas pertinentes en las intervenciones socioeducativas, terapéuticas, como estudios que incidan en averiguar, en qué medida los factores de riesgo y protección interactúan para favorecer el desarrollo de conductas prosociales o antisociales (Farrington & Ttofi, 2012).

Por esta razón, con la mente puesta en la prevención y el tratamiento del comportamiento antisocial, diferentes investigaciones (Sepúlveda et al. 2008; Mampaso et al. 2014; Ballesteros, 2019), apoyadas en la pedagogía social, el modelo ecológico y desde la investigación acción-participativa, apuntan que cuanto más restrictivas son las medidas impuestas por el órgano judicial peores tasas de reinserción se alcanzan y, es por ello, que se deba apostar por intervenciones reeducativas.

En la misma línea, diversos autores insisten en que hay que hacer un esfuerzo por llevar diagnósticos potentes para medir adecuadamente los rasgos afectivos e interpersonales de los jóvenes como la falta de empatía o de emociones sociales (Robbins et al. 1991; Holmquist, 2008), ya que existen adolescentes que terminan por desarrollar una personalidad antisocial crónica (Frick et al. 2014), en comparación con los que sólo

exhiben comportamientos antisociales de modo transitorio, siendo primordial especificar qué características tienen los jóvenes que presenten un mayor riesgo de presentar un perfil de comportamiento antisocial (López et al. 2015; Romero y González-Fraguela, 2016).

De los dictámenes de la literatura especializada (Andrés-Pueyo, 2007; Vázquez et al. 2011; Ortiz, 2019), sobre proyectos socioeducativos de intervención, que logren mejorar los porcentajes en la reducción de la reincidencia y consigan favorecer los procesos de socialización, se concluye que los programas de acción de dichos proyectos socioeducativos ayudan a los destinatarios de la intervención a desarrollar mejores estrategias de afrontamiento (Mampaso et al. 2014; Ortiz, 2019) y, así favorecer el desarrollo del autoconcepto identitario del joven adolescente, socialización y la mejora de su rendimiento académico y emocional, justificando la necesidad por apostar por intervenciones de enfoques reeducativos y de reinserción social.

I.2. CONTEXTO, ANÁLISIS DE LA REALIDAD

El análisis de la realidad implica conocer el contexto en el que vamos a actuar y partir de las necesidades detectadas, sean o no explícitas. A su vez, el análisis, conlleva abordar la realidad desde la óptica descriptiva y analítica, ya que los profesionales e investigadores deben buscar ordenar los contextos y los niveles de intervención según las necesidades de los destinatarios de la intervención socioeducativa.

Y dada la perspectiva de exclusión social y educativa en la que nos situamos en nuestra aproximación a los adolescentes en conflicto con la ley, nos vamos a referir a los factores contextuales, incidiendo ampliamente en los contextos donde las intervenciones profesionales estén orientadas a potenciar las capacidades de rendimiento académico y el desarrollo social, mediante técnicas de reinserción social y educativas, promoviendo apoyos necesarios a la red familiar y social.

De ahí, que nuestro estudio, parta de un diagnóstico inicial descriptivo, describiendo sencillamente lo que ocurre, dónde y con quién ocurre en el espacio que analizamos, observando inicialmente que el porcentaje de menores infractores en la Comunidad Autónoma de Castilla y León se

sitúa en el 14,3 %, un punto porcentual por encima de la media nacional, donde casi el 65 % de los menores infractores tenían entre 16 y 17 años, mientras el 35 % tenían entre 14 y 15 años, en la misma franja de edad, se mueve la población de sujetos que delinquen en la provincia de Ávila y, que forman parte de la muestra, con la que se lleva a cabo el proyecto socioeducativo dentro del "Centro Magistrum".

Por sexo, a nivel nacional, los menores varones condenados se sitúan próximos al 80 %, mientras el género femenino representa el 20,91 %. En el conjunto de la Comunidad Autónoma de Castilla y León los porcentajes de menores condenados indican que el 73,12 % son varones y el 26,87 % mujeres. Mientras, a nivel local, en la provincia de Ávila el porcentaje de jóvenes varones que han cometido faltas tipificadas en el Código Penal, se sitúa por encima de la media nacional y autonómica con un 87,23 % y, el género femenino, con un porcentaje del 12,76 %, se sitúa por debajo de la media nacional y autonómica. Reseñar que los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística son del año 2019, un año antes de llevar a cabo la investigación.

Por otra parte, los contextos en donde se desenvuelven los individuos sí pueden predisponer e impulsar a los jóvenes hacia una carrera delictiva, por ello, se pasa a describir aquellos contextos donde transcurren los itinerarios biográficos de estos jóvenes adolescentes, dentro de los cuales, el sistema familiar, contexto comunitario, grupo de iguales y el contexto educativo ocupan un lugar destacado.

En este sentido, el contexto familiar, es el contexto esencial de socialización de los menores, jóvenes adolescentes, determinando en gran medida muchos aspectos del comportamiento futuro. Diferentes investigaciones (García, 2003; Vienno et al. 2010; Pérez et al. 2010), destacan la correlación significativa entre circunstancias acontecidas dentro del sistema familiar [conflictos familiares, perdida de padres, falta de habilidades de crianza, tamaño de la familia, ausencia de uno de los progenitores, clima familiar, comunicación intrafamiliar, calidad de las relaciones de apego, criminalidad de los progenitores] y, la posibilidad por parte del joven menor en cometer delitos tipificados en el Código Penal.

Así, Vázquez (2003), señala que una buena comunicación, supervisión y control de los hijos, disciplina adecuada y estrechos vínculos entre familia y el adolescente, reducen el riesgo de delincuencia juvenil, en consonancia con otras investigaciones (Frías, 2003; Herrera et al. 2013; Sala y Ferrando, 2017; Buil et al. 2019) que confirman que un ambiente familiar inadecuado incide en la conducta antisocial de las personas adolescentes o donde falta de habilidades de crianza, desestructuración familiar y familias económicamente desfavorecidas son factores que pudieran intervenir en el desarrollo de conductas antisociales.

Por otra parte, en la adolescencia en sus diferentes etapas, el contexto del grupo de iguales es uno de los que más influencia tiene en el desarrollo de este colectivo, ya que cada vez pasan más tiempo con su grupo de amigos que en el sistema familiar. Existiendo evidencia empírica (Cooley et al. 2011) que demuestra que la unión con amigos que participan en actividades delictivas es un potente predictor de la propia conducta delictiva del adolescente, lo que se denomina delincuencia socializada.

Al mismo tiempo, el contexto comunitario [vecindario, barrio, lugares de ocio], juega un rol muy importante en el ajuste psicosocial de los menores adolescentes, existiendo evidencia científica (Peterson et al. 2000; Uceda et al. 2010) que confirma que aquellos barrios o contextos comunitarios caracterizados por bajos niveles económicos o altas tasas de delincuencia, consumo y tráfico de drogas, constituyen un factor de riesgo para el desarrollo de conductas delictivas, en los chicos/as adolescentes que residen en ellos.

Para terminar el itinerario que describe la contextualización, mencionar que los centros de enseñanza son junto a la familia, amigos y el contexto comunitario, el contexto donde los jóvenes adolescentes, desarrollan la mayor parte de su vida cotidiana. Siendo espacios donde no solo se adquieren competencias instrumentales, sino también son escenarios donde se entrenan relaciones y normas sociales, convirtiéndose en un contexto esencial en la convivencia entre adolescentes y, es por ello, que existen estudios que confirman, en primer lugar, que el fracaso escolar y absentismo escolar precipita la delincuencia (Nieto, 2005; González, 2012) y, en segundo lugar, lejos de los contenidos curriculares, las

instituciones educativas, muchas veces son reproductoras de las desigualdades sociales, de tal manera que el menor infractor antes de ser victimario, ha sido víctima de la exclusión social (Jiménez et al. 2005; López y Rodríguez, 2012; Buil et al. 2019).

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL

OBJETIVO GENERAL

- Diseñar e implementar un Proyecto Socioeducativo, acorde a las necesidades, oportunidades e intereses de los destinatarios de la intervención, menores con medidas judiciales en Medio Abierto, con fracaso y absentismo escolar, en los diferentes Institutos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Ávila.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el modelo más adecuado para la planificación y gestión del proyecto.
- Responder de forma óptima y veraz a las diferentes preguntas que se plantea la sociedad sobre la aplicación de la Ley Penal de Responsabilidad del Menor.
- Diseñar y supervisar las acciones, actividades y tareas del ciclo del Proyecto Socioeducativo.
- Definir un marco evaluativo que sirva para verificar, analizar y evaluar los resultados alcanzados, divulgando los resultados alcanzados.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es la denominada “Metodología del Marco Lógico”, utilizada en proyectos socioeducativos, tanto para la planificación como para la supervisión y evaluación de proyectos. Y, es por ello, que en primer lugar, se parta de un problema a resolver, para posteriormente, plantear los objetivos, el diagnóstico [análisis de necesidades] y las

diferentes actividades procesuales, concluyendo con el proceso evaluativo, que consta de tres fases claramente diferenciadas: evaluación inicial diagnóstica, evaluación formativa procesual y una evaluación final sumativa, planteando un contraste de hipótesis, a través de la estadística inferencial.

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los proyectos nacen de problemas, entendiendo que el problema es un desafío, una aspiración a contribuir a solucionar problemáticas, dificultades y necesidades del colectivo al que va destinado la intervención. La definición del problema se convierte en la base para la elaboración de los objetivos y de los resultados que se esperan alcanzar en el proyecto (Pérez et al. 2010; Barbosa y Moura, 2013), donde la claridad y la precisión en la definición de este desafío, determinará la manera de sistematizarlo para resolverlo, siendo un factor decisivo en las etapas posteriores del desarrollo del proyecto.

Por ello, nuestro estudio, plantea la siguiente pregunta de investigación que dé la posibilidad de resolver el problema, constituyéndose en el punto de partida:

¿Realizar una acción formativa a través de un programa de actividades socioeducativas para jóvenes infractores con medidas judiciales en medio abierto, mejorará su repertorio conductual, académico y su posterior integración social?

3.2. DIAGNÓSTICO (ANÁLISIS DE NECESIDADES)

Una vez determinado el problema, el diagnóstico de necesidades, dará la posibilidad de conocer los factores de riesgo que inciden en el comportamiento de hechos delictivos tipificados en el Código Penal y, así conseguir la mayor eficacia en la intervención con los menores infractores que formarán parte de la muestra en nuestro estudio experimental.

Para la recogida de información, el diagnóstico se nutre, en primer lugar, de los expedientes judiciales digitalizados, procedentes de las memorias del Consejo General del Poder Judicial y del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León y, en segundo lugar, de los datos obtenidos del

Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes, instrumento diseñado para evaluar tanto el sistema familiar y el grupo de iguales, como el contexto comunitario y el académico, a partir de las entrevistas realizadas por los diferentes profesionales que intervendrán en el Proyecto Socioeducativo en el "Centro Magistrum".

La información, verifica que los menores, jóvenes infractores, que forman parte de la muestra del Proyecto Socioeducativo, abarcan un amplio abanico de características y particularidades, donde se aprecian circunstancias relacionadas con estilos educativos parentales inadecuados, estilos de vida altamente influenciados por grupo de iguales de características semejantes y con una situación de riesgo social evidente por tratarse de personas de gran vulnerabilidad. De manera general, se trata de menores que presentan un alto grado de absentismo y fracaso escolar, mostrando capacidades intelectuales por debajo de la media, debido a la carencia de estímulos socioafectivos, excepto una pequeña parte de la muestra, donde su rendimiento académico es alto. A su vez, son menores con un nivel de tolerancia bajo, que no disponen de autocontrol adecuado de impulsos, tienen carencias de normas y límites que ofrezcan seguridad personal.

3.3. OBJETIVOS DEL PROYECTO SOCIOEDUCATIVO

Partiendo de que un objetivo es la manifestación de un propósito que está dirigido alcanzar un resultado, tanto para conseguir la finalidad del Proyecto Socioeducativo, como para resolver el fin la investigación, se estima oportuno plantear los siguientes objetivos:

3.4. OBJETIVO GENERAL

- Potenciar el desarrollo positivo de los/as jóvenes infractores y favorecer procesos de socialización a través de la participación y la integración de los/as mismos/as en actividades grupales socioeducativas de aprendizaje, promoviendo factores de protección, evitando la cronificación de los factores de riesgo.

3.5. Objetivos específicos

- Crear espacios, que promocionen el desarrollo de competencias académicas, sociales, emocionales, comportamentales y cognitivas a través del trabajo cooperativo, entre los destinatarios de la intervención socioeducativa.
- Facilitar a los adolescentes, jóvenes infractores, los medios necesarios para que tomen conciencia de sí mismos y de su situación en el entorno.
- Acompañar en el proceso y desarrollo de los/as jóvenes adolescentes hacia la autonomía, construyendo con ellos/as proyectos personales de vida.
- Ofrecer a los/as menores una alternativa a las conductas antisociales de riesgo para hacerles retomar comportamientos adecuados que les faciliten su tránsito a la vida adulta de forma óptima.

3.6. MUESTRA Y TIPO DE ESTUDIO

El estudio se caracteriza por un planteamiento metodológico mixto, lo que nos sitúa ante una investigación descriptiva-interpretativa ex post facto que le confiere una naturaleza cuantitativa-cualitativa complementaria.

La muestra, la componen 20 sujetos, distribuidos en 10 sujetos en el grupo experimental y, otros 10 en el grupo de control. Jóvenes educandos, que cursan estudios en el tercer y cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria y, que cumplen o han cumplido recientemente medidas judiciales en medio abierto.

3.5. DESARROLLO DEL PROYECTO

La fase de ejecución del proyecto socioeducativo consiste en la realización de la planificación, teniendo en cuenta los objetivos propuestos y los resultados esperados. El desarrollo del proyecto, tuvo una duración de diez meses, desde el mes de septiembre hasta el mes de junio, el ciclo de un año académico, dicho proyecto, implica la realización de una serie de actividades, incluidas en seis módulos [Presentación, Taller de Habilidades Sociales, Actividades de Apoyo Académico, Prevención del

Consumo de Drogas, Prestaciones a la Comunidad], contando para su realización, de diversos recursos físicos, humanos y tecnológicos, actividades socioeducativas, que se realizan tanto dentro del "Centro Magistrum", como fuera del centro por otras instituciones, que reportan en los menores, procesos de socialización adecuados para favorecer su desarrollo cognitivo y psicosocial.

Por consiguiente, la ejecución del Proyecto Socioeducativo da píe a la participación de profesionales de diferentes sectores y de participantes externos de diferentes instituciones educativas, siendo necesario establecer una red de relaciones. A su vez, la ejecución, se caracteriza por la necesidad de establecer una flexibilidad adecuada y tener una capacidad de readaptación a los cambios imprevistos, que se van dando, teniendo muy en cuenta, dos aspectos claves en el desarrollo de los diferentes módulos. Por una parte, se tuvo rigor a lo previamente planificado, no se perdió de vista a los objetivos, ni a las actividades planificadas. Y, por otra parte, se tuvo flexibilidad, ya que la realidad era compleja y cambiante, era imposible prever todas las posibles coyunturas, que se fueron planteando en las diferentes intervenciones, teniendo que estar muy atentos a los cambios en el contexto de intervención, donde se fuese capaz de reorientar la acción de la forma más conveniente para lograr los objetivos.

Nuestro trabajo de campo tuvo muy presente, la teoría ecológica y fenomenológica, ya que los adolescentes, acogidos a la intervención, tenían crisis, debidas a causas múltiples y complejas, que no se agotan en las características personales de cada joven, ni en el hecho de tratarse de un adolescente. Por este motivo, se estima conveniente, que dichas causas, debían analizarse en términos de interacción entre los individuos y los contextos en los que se producían, siendo estas teorías las más adecuadas para conceptualizar la complejidad de las causas contextuales que incrementan o reducen el riesgo de que surjan las conductas inadecuadas.

Por otra parte, las actividades realizadas en los módulos, tienen muy en cuenta el sistema familiar y el marco institucional [Institutos de Enseñanza Secundaria], como agentes socializadores y de modelado, para el desarrollo de habilidades sociales y la relación entre iguales, donde los profesionales, llevan a cabo procesos de intervención que tienen

presente en todo momento los problemas de adaptación al contexto escolar [bajo rendimiento académico, exclusión y aislamiento social] y la relación con los iguales, como fuente de aprendizaje y refuerzo a la conductas inadecuadas.

Así mismo, las intervenciones en el proceso de intervención se plantean para dar respuesta a los déficits en los repertorios conductuales de los jóvenes infractores, fundamentalmente los que tienen que ver con saber identificar la existencia de problemas en las relaciones sociales, en las interacciones y en los procesos de formación académica de los diferentes estudios formales que cursan en los Centros Académicos de Enseñanza Reglada.

4. RESULTADOS: EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La evaluación es la herramienta que nos permitirá organizar la comparación entre la situación prevista inicialmente y la situación real. Por ello, se plantea una evaluación comprensiva, en el sentido de no dejar de lado a ninguno de los tres aspectos fundamentales: el diagnóstico, el proceso y los resultados, dando la posibilidad de poder ser llevada, tanto internamente como externamente, apoyada en la complementariedad metodológica. De este modo, la evaluación queda configurada, como un proceso que se desarrolla a lo largo del proyecto, no únicamente al final para evaluar resultados.

4.1. Resultados: Evaluación inicial del proyecto

La evaluación inicial, se centra en el análisis de diferentes variables como capacidad de conocer y marcar bases, en las futuras intervenciones, que permitan satisfacer las necesidades, de las cuales el Proyecto Socioeducativo, es deudor, sin olvidar su contexto de funcionamiento como mediador en la gestión y desarrollo de cara al éxito del mismo.

Los datos del estudio obtenidos en la evaluación inicial, se nutre de la información obtenida a través del Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes, IGI-J, complementado con el análisis de expedientes digitalizados, obtenidos de las memorias del GGPJ y del TSJ-CyL, para terminar con análisis exploratorio a través de la estadística descriptiva,

llevando a cabo diferentes entrevistas semiestructuradas a menores, familiares y grupo de iguales.

Los resultados verifican que la gran mayoría de los jóvenes pertenecen a familias con un nivel socioeconómico bajo, con estilos educativos inadecuados [negligente, permisivos, autoritarios, oscilantes], donde el absentismo escolar es muy alto y el rendimiento académico bajo. Más de tres cuartas partes de la muestra, formaban parte de un grupo de iguales, que tenían riesgo delictivo, siendo sujetos multiproblemáticos, donde el delito más común es contra el Ordenamiento del Territorio, Patrimonio Histórico y Medio Ambiente, junto a la violencia inter/intra grupal y desacato a la autoridad.

4.2. Resultados: evaluación procesual del proyecto

Más allá de las finalidades apuntadas, <<para qué>>, la evaluación procesual repara en el qué, evaluando cómo se realiza el "Programa de Acción" [actividades, estrategias, temporalización, recursos, papel de los formadores], ajustándolo al diseño de la planificación del Proyecto Socioeducativo, permitiéndonos a través de entrevistas y cuestionarios, conocer el grado de satisfacción de los usuarios tanto de los servicios prestados como el de los recursos aportados y el nivel de las temporalidades de los módulos.

Los resultados confirman que la organización del "Centro Magistrum", es valorada de forma muy óptima, ya que los encuestados, optan por la opción de muy satisfecho, con los siguientes porcentajes: 82 % de los profesionales, 72 % colaboradores y el 32 % de los jóvenes infractores, por la opción de satisfecho optan el 18 % de los profesionales, el 28 % de los colaboradores y el 40 % de los jóvenes infractores, optando un 20 % por la opción ni satisfecho, ni insatisfecho y un 8 % insatisfecho.

Por otra parte, la valoración del trato de los profesionales del campo socioeducativo hacia los jóvenes infractores, el 80 % de los participantes, eligen la opción de satisfecho, donde a su vez los jóvenes valoran de forma muy positiva el realizar actividades junto a los familiares, en concreto el 60 % de los encuestados, en la franja de satisfecho y muy

satisfecho, donde un 20 % opta por la opción: ni satisfecho ni insatisfecho.

Al mismo tiempo, el grado de intimidad y el respeto a los derechos del menor, es valorado positivamente, alcanzando el 70 % de las respuestas emitidas por los jóvenes encuestados, tan solo un 10 % cree que son vulnerados sus derechos, siendo muy significativo las respuestas dadas por los familiares y profesionales colaboradores, ya que ninguno, cree que se vulnere los derechos de los jóvenes infractores en el Proyecto Socioeducativo, aunque se debe reseñar, que el 30 % de los progenitores, optan por la opción de ni insatisfecho ni satisfecho.

Por otra parte, la evolución de los resultados académicos de los educandos, confirman que las medias de las calificaciones, son significativamente superiores a las que preceden al iniciar las actividades del proyecto, pasando a tener medias con un rendimiento óptimo, e incluso en algunos sujetos muy óptimo, dato muy significativo, debido a la correlación directa entre absentismo, fracaso y abandono escolar prematuro, con el aumento de probabilidad a la hora de cometer delitos o reincidir.

4.3. Resultados: Evaluación sumativa, final del proyecto

Si la evaluación del proceso, se preocupó esencialmente, por la forma en que se desarrolló la atención a los menores, jóvenes infractores o cómo se llevó a cabo el diseño de las actividades y organización del "Centro Magistrum", la evaluación final sumativa, se interesa por el grado en que este análisis consigue alcanzar los objetivos para los que se concibió el Proyecto Socioeducativo, determinando como variable independiente "causa": formar parte del Programa de Acción, durante los meses de octubre a junio y, como variable dependiente "efecto": el nivel de sociabilidad, rendimiento académico o el grado de impulsividad, con el fin de demostrar la Hipótesis alternativa H_1: Existen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, frente al grupo de control, por el hecho de participar en los módulos del proyecto, tanto en la mejora de competencias sociales, rendimiento académico, como a la hora de disminuir el grado de impulsividad, para mejorar sus procesos de socialización.

En adelante, se muestran los resultados obtenidos (Software PSPP), de las variables: nivel de sociabilidad, rendimiento académico e impulsividad, para establecer un análisis comparativo entre el grupo de control y experimental, donde el nivel de sociabilidad y rendimiento académico se mide con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con un intervalo de confianza del 95 %, mientras que, la variable impulsividad se utiliza la escala "Barratt", con consistencia interna α= 0,80.

4.3.1. Nivel de sociabilidad

Tanto en el grupo de control P (Kzs)= 0.709 > αlfa (0.05), como el grupo experimental P (Kzs)= 0.543 > αlfa (0.05), cumplen los supuestos de normalidad, independencia y homocedasticidad y, al ser dos grupos independientes y una muestra pequeña, se estima oportuno aplicar la prueba t Student (6,21), arrojando los siguientes estadísticos en una escala de 0 a 10: grupo de control $\bar{x}$ = 3,50; σ = 0,85; grupo experimental $\bar{x}$= 6,50; σ = 1,27, corroborando que existen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental a la hora de adquirir competencias sociales.

4.3.2. Rendimiento Académico

De los datos obtenidos, se deduce que tanto en el grupo de control P (Kzs)= 0.640 > αlfa (0.05) como el grupo experimental P (Kzs)= 0.697 > αlfa (0.05), cumplen los supuestos de normalidad, independencia y homocedasticidad y, al ser una muestra pequeña, se estima oportuno aplicar la prueba t Student (3,07), arrojando los siguientes estadísticos en una escala de 0 a 10: grupo de control $\bar{x}$= 3,70; σ = 1,83; grupo experimental $\bar{x}$ = 5,70; σ = 0,950, corroborando que existen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, obteniendo mejor rendimiento académico e incrementando su autoestima, incidiendo de forma directa tanto en la disminución de conductas antisociales como en el comportamiento delictivo .

4.3.3. Impulsividad: Reincidencia

Tras aplicar una terapia grupal a través de técnicas terapéuticas y socioeducativas, a lo largo de seis módulos, para reducir el nivel de impulsividad, variable que correlaciona directamente, con la comisión de delitos y la reincidencia en los jóvenes infractores, se obtienen estadísticos, Escala de impulsividad Barratt, rango de 0 a 5, que confirman que el grupo experimental $\bar{x} = 1{,}60$; $\sigma = 0{,}312$. obtiene mejores resultados que el grupo de control $\bar{x} = 3{,}80$; $\sigma = 0{,}79$, verificando que la terapia grupal ha sido óptima para disminuir tanto la impulsividad, como la probabilidad de delinquir o sufrir trastornos de comportamiento, como los vinculados a la falta de control de impulsos.

5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La ciudadanía sabe de la importancia que tiene la integración social de los menores, jóvenes infractores, en el conjunto de la sociedad y, es por ello, que el campo de las ciencias sociales, apueste por abordar el problema, desde la reeducación, donde los profesionales del campo social, juegan un papel esencial, en las diferentes intervenciones que se lleven a cabo con este colectivo vulnerable, teniendo por ello la necesidad de apostar por equipos de trabajo cohesionados (Melendro 2013) que apuesten por la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Ahora bien, solventar los problemas [déficits en habilidades sociales, bajo rendimiento académico, conductas disruptivas, estilos familiares negligentes] en los que está inserto este colectivo, jóvenes infractores, no es una tarea fácil y, es por ello, que se deba apostar en las intervenciones por diagnósticos exhaustivos previos, para conocer tanto los factores de riesgo como los factores de protección y, así establecer hipótesis y objetivos coherentes y apropiados (Mampaso et al, 2014).

Siguiendo la línea establecida por diferentes investigaciones, centradas en los factores de riesgo y protección, los resultados muestran que la conducta delictiva está asociada a un entramado de variables que interactúan entre sí (Ortega et al, 2016; Ferrer y Capdevila, 2016). Entre estas variables, encontramos el rendimiento académico de los menores, donde

los datos verifican la vinculación entre fracaso escolar y comportamiento antisocial, hallazgo consistente con los estudios aportados por (Nieto 2005, González, 2012; Buil et al, 2019).

En este sentido, los resultados de la evaluación, concluyen que establecer actividades de apoyo académico junto actividades de corte socioeducativo, influyen directamente en potenciar el desarrollo positivo de los jóvenes infractores, favoreciendo sus procesos de socialización, en consonancia con otros estudios (Moffitt et al. 2011; Biscione y Picornell, 2015).

Asimismo, no se encontraron estudios previos, que hubiesen abordado este problema, desde la perspectiva de la intervención llevada a cabo en el "Centro Magistrum", ya que adicionalmente, se apostó por conglomerar, diferentes talleres en un mismo proyecto, estableciendo como estrategia, llevar algunas actividades, donde participasen grupos normativos, destacando entre estas, las "actividades de apoyo académico", consiguiendo disminuir el complejo, timidez o preocupación del joven infractor, aumentando sus factores de protección.

Nuestro estudio de investigación apuesta por la necesidad de incluir una representatividad significativa del género femenino en el proceso de intervención, ya que este género queda muchas veces invisibilizado al no formar parte de los proyectos o programas, esta apreciación es consistente con lo encontrado en otras investigaciones (Cámara, 2011, Aedo-Rivera, 2014).

Por otro lado, los resultados del Proyecto Socioeducativo, confirman la necesidad de apostar por intervenciones más proactivas y reeducativas que punitivas en línea con las investigaciones llevadas a cabo por Navarro y Pastor (2017: 24) cuando afirman << es primordial apostar por prácticas socioeducativas frente a las correctivas en todo los procesos penales, siendo aún más importante en los procesos en los que están insertos los menores >>, hipótesis de la que parte el estudio de investigación que se ha realizado en el "Centro Magistrum".

Si bien, la investigación llevada a cabo, nos permite hacer una visión holística de la realidad, viabilidad y eficiencia, tiene como limitación el no haber profundizado en la variable violencia intrafamiliar de forma

exhaustiva, aún más sabiendo de su importancia como indicador principal en los comportamientos delictivos en la adolescencia, siendo recomendable, que futuros estudios, tuvieran como objetivo su análisis.

6. REFERENCIAS

Aedo Rivera, M. (2014). Las adolescentes en el sistema penal. Cuando la invisibilización tiene género. Tesis Doctoral inédita. Universitat Autónoma de Barcelona: Facultad de Derecho. Departamento de Ciencia Política y Derecho Público.

Andrés-Pueyo, A. y Redondo, S. (2007). Predicción de la violencia: entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de violencia. Papeles del Psicólogo, 28(3), 157-173.

Arias Giner, M. y Peñalver Cerramalera, M. (2008). Intervención judicial y fiscal con menores infractores. Disponible en justiciapenaladolescente8.blogspot.com/2009.

Ballesteros Velázquez, B. (2019). Investigación social desde la práctica educativa. UNED

Barbosa, E.F., y Moura, D.G. (2013). Proyectos Educativos y Sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación. Educación hoy estudios. Narcea, S.A. De Ediciones

Biscione, N. y Picornell-Lucas, A. (2015). Evaluación de una experiencia de participación infanto-juvenil en un centro de apoyo socioeducativo. Revista de Servicios Sociales y Política Social. 107, 13-26

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of Human Development. Cambridge, Harvard University Press, and London, England.

Buil Legaz, P., Burón Álvarez, J.J. y Bembibre, J. (2019). Perfil sociodemográfico y delictivo de los menores infractores en medio abierto en Granada en medio abierto de 2014 a 2017. Análisis descriptivo y evolución. Anuario de Psicología Jurídica, 29, 61-68. https://doi.org/10.5093/apj2019a2

Cámara Arroyo, S. (2011). El internamiento de las menores infractoras en España. Anuario Facultad de Derecho-Universidad de Alcalá, IV, 335-375

Cooley-Strickland, M., Quille, T.J., Griffin, R.S., Stuart, E.A., Bradshaw, C.P., & Furr-Holden, D. (2011). Efectos de la Exposición de los Adolescentes a la Violencia en la Comunidad. El Proyecto MORE. Psychosocial Intervention 20 (2), 131-148. https//doi.org/10.5093/in2011v20m2a2

Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2012). Protective and promotive factors in the development of offending. En T. Bliesener, A. Beelmann y M. Stemmler (Eds.), Antisocial behavior and crime: Contributions of developmental and evaluation research to prevention and intervention, 71-88. Cambridge, MA: Hogrefe Publishing.

Ferrer, M. y Capdevila, M. (2016). Intervenciones con jóvenes infractores en el marco de una medida judicial. Infancia, juventud y ley: revista de divulgación científica del trabajo con menores, 7, 61-69

Frías-Armenta, M., López-Escobar, A. y Díaz-Méndez, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. Estudios de Psicología, 8 (1), 15-24.

Frick, P.J., Ray, J.V., Thornton, L.C. & Kahn, R.E. (2014). Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, ¿and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. Psychological, (40), 1-57

García Pérez, O. (2003). Estudio comparativo sobre la aplicación de las leyes sobre la responsabilidad penal del menor 4/1992 y 5/2000. Boletín Criminológico, 69 y 70.

González Caballero, P. (2012). El fracaso escolar precipita el hecho delictivo. Trabajo Fin de Máster Universitario en Prevención e Intervención Psicológica en Problemas de Conducta en la Escuela. TFM, inédito. Universidad Internacional de Valencia. VIU.

Herrera Hernán, M.E., Ampudia Rueda, A. y Reidl Martínez, L.C. (2013). Factores de riesgo que identifican a adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley. Psicología y Salud, 23 (2), 209-216

Hilterman, E.L., Bongers, I., Nicholls, T.L. & Van Nieuwenhuizen, C. (2016). Identifying gender specific risk/need for male and female juvenile offenders: Factor analyses with the Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY). Law and Human Behavior, 40 (1), 82

Holmqvist, R. (2008). Psychopathy and affect consciousness in young criminal offenders. Journal of Interpersonal Violence. Loeber, R., & Farrington, D. (Eds.) (1998). Serious violent juvenile offenders: risks factors and successful interventions. Thounsand Oaks, CA: Sage.

Jiménez, T.I., Musitu, G., y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia y mediadores. Anuario de Psicología, 36 (2), 181-196. https://doi.org/10.1344%25x

Kathleen Bergsth, (2016). The Effectiveness of Various Restorative Justice Interventions on Recidivism Outcomes Among Juvenile Offenders. Youth Violence and Juvenile Justice, 1-16. SAGE. https://doi.org 10.1177/1541204016647428

Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores. B.O.E. nº 140, de 11 de junio 1992

Ley Orgánica 5/1992, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. B.O.E. nº11, de 13 de enero 2000.

Ley 14/2002, de 25 de julio, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia en Castilla y León. B.O.E. nº 197, de 17 de agosto de 2002.

Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. B.O.E. nº 290, de 5 de diciembre 2006.

López Larrosa, S. y Rodríguez-Arias, Palomo, J.L. (2012). Factores de riesgo y protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes y jóvenes españoles. International Journal of Psychological Research, 5, 25-33.

López Romero, L., Romero, E., & Andershed, H. (2015). Conduct problems in childhood and adolescence: Developmental trajectories predictors and outcomes in a six-year follow up Child Psychiatry and Human Development, 46, 762-773

Mampaso Desbrow, J., Pérez Fernández, F., Corbí Gran, B., y Bernabé Cárdaba, B. (2014). Factores de riesgo y de protección en menores infractores. Análisis y prospectiva. Psychologia Latina, 5 (1), 11-20

Martínez González, M. de C., Álvarez González, B. y Fernández, A.P. (2015). Orientación Familiar: contextos, evaluación e intervención. Sanz y Torres.

Melendro Estefanía, M. (2013). Estrategias de Intervención e investigación. En Melendro Estefanía, M. y Rodríguez Bravo, A.E. (2013). Intervención con menores y jóvenes en dificultad social. (241) 233-280. UNED.

Moffit, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H.L., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United of America, 108, 2693-2698. https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108

Navarro Pérez, J.J. y Pastor Seller, E. (2017). Factores dinámicos en el comportamiento de delincuentes juveniles con perfil de ajuste social. Un estudio de reincidencia. Psychosocial Intervention, 26 (1), 19-27. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Disponible en: http://redalyc.org/articulo.oa?id=179849669003

Nieto Morales, C. (2005). Perfil de la delincuencia juvenil sevillana. Revista "La Toga", enero-febrero, 16-22.

ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol 1577, 3. Disponible en https://www.refwold.org.es/docid/50ac92492.html. Accesado el 1 de junio 2022

Ortega, E., García, J., Gil-Fenoy., y Zaldívar, F. (2016). Identifying risk factors in recidivist juvenile offenders: A decision tree approach. Plos One, 11 (9), 1-16. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160423

Ortiz, J. (2019). Trabajos en Beneficio a la Comunidad en jóvenes sancionados por conductas incívicas: la experiencia de Guadalajara. Cuadernos de Investigación en Juventud, (7). https:// doi.10.22400/cij7.e040.

Parlamento Europeo (1992). Carta Europea de los Derechos del Niño. Boletín de las Comunidades Europeas, 241, C, 0067-0073. Fuente Oficial: A3-071172/92

Pérez Cosín, J.V., Navarro Pérez, J.J., y Uceda Maza, F.J. (2010). Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias. Nau Llibres

Peterson, R.D., & Krivo, L. J., & Harris, M.A. (2000). Disadvantage and neighborhood violent crime: do local institutions matter? Journal of Research in Crime an Delinquency, 37 (1), 31-63

Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. B.O.E. nº 209, de 30 de agosto de 2004

Robbins, L., Tipps, J. & Przybeck, T. (1991). Antisocial Personality. En Robbins & Regier, D.A. (Eds.), Psychiatrics disorders in America, 258-290. Nueva York: The Free Preess

Rodríguez Bravo, A.E., y Del Pozo Serrano, F. (2013). La Infancia y la juventud en una sociedad sostenible y solidaria. En Melendro, M. y Rodríguez, A.E. Intervención con menores y jóvenes en dificultad social, 17-66. UNED

Romero, E. y Gómez Fraguela, X.A. (2016). Rasgos psicopáticos infanto juveniles: evaluación e implicaciones en un estudio prospectivo. Anuario de Psicología Jurídica, 26 (1), 51-59. https://doi.org/10.1016/j.apj.2016.03.002

Sala, F.G., y Ferrando, A.R. (2017). Características diferenciales de la delincuencia juvenil entre 2006 y 2015 en adolescentes con medidas judiciales en medio abierto del Ayuntamiento de Valencia. Informació Psicológica, 114, 58-72. https://doi.org/10.14635/IPSIC.2017.114.4.

Sepúlveda, M.P., Calderón, I., Ruíz, C. y Beltrán, R. (2008). La investigación acción participativa: una estrategia de formación para transformar la realidad en un centro de reforma juvenil. Investigación en la Escuela, 65, 101-112

Uceda i Maza, F.X., Pérez Cosín, J.V y Hernández i Dabón, F.J. (2011). Adolescentes en conflicto con la ley, una aproximación comunitaria: trayectorias, escenarios e itinerarios. Valencia, Institut Interuniversitari de Desenvolupament Local.

Vázquez González, C. (2003). Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas. Colex

Vázquez, M.J., Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2011). Comportamiento antisocial y delictivo en menores en conflicto social. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Vieno, A., Nation, M., Perkins, D., Pastore, M. & Santinelo, M. (2010). Social capital, safety concerns parenting and early adolescent´s antisocial behavior. Developmental psychology, 45 (6), 1509-1519.

TRAYECTORIAS DE VIDA ANTES DE LA ENTRADA EN PRISIÓN: CLAVES PARA LA INTERVENCIÓN

ROSA AGÚNDEZ DEL CASTILLO
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN: EL TERMINO DESAFILIACIÓN.

¿Por qué acabé en una prisión? Esta pregunta se la hacen todos los hombres y mujeres con experiencia carcelaria. Es por ello que en este capítulo realizamos un análisis sobre los significados que las personas otorgan a la entrada en prisión, concretamente se examinan aquellos acontecimientos que ellos y ellas identifican como las razones que les llevaron a ingresar en un centro penitenciario. Indagar en las experiencias previas ligadas a la entrada en prisión permite detectar necesidades y dibujar un mapa de acciones que den respuesta a las problemáticas de desafiliación que aquí se presentan. La teoría de la (*des)afiliación* (Castel, 2014) permite analizar las vidas de las personas protagonistas como un proceso, donde experimentan tanto acontecimientos de afiliación como de desafiliación, y entender, que, en ocasiones, la cárcel y el barrio pueden trazar una línea transitoria, es decir, que la desafiliación comienza mucho antes que el ingreso en prisión y puede continuar una vez fuera de ella. Como señala Osuna (2020, p.37), "los vínculos entre dentro y fuera son evidentes". Esta realidad da cuenta de la importancia de prestar atención a la relación entre las practicas que perpetúan la exclusión en colectivos vulnerables y la entrada en la cárcel.

Robert Castel (2014) define el concepto *desafiliación* como una situación de vulnerabilidad que se manifiesta en la ruptura con las estructuras de sociabilidad (el sistema educativo o el mundo laboral) y en la fragilidad de los vínculos más próximos, familiares y comunitarios. Exactamente se ha definido el concepto como el "proceso mediante el cual un

individuo se encuentra disociado de las redes sociales y societales que permiten su protección" (Arteaga, 2008, p. 165). Estos desajustes hacen que las personas puedan transitar por distintas zonas siendo más o menos parte de una comunidad o sociedad. El autor define tres zonas: la zona de integración, la zona de dependencia o vulnerabilidad y la zona de exclusión (*desafiliación).*

Identificar las prácticas y acontecimientos que les han situado en la vulnerabilidad, permite indagar en los matices de la (des)afiliación y visualizar el recorrido hacia la zona de exclusión, entendiendo que la cárcel puede suponer la extensión de la exclusión (Añaños-Bedriñana y Jiménez-Bautista, 2016) pero también una ventana donde coger aire y aliviarse de los daños de la desafiliación.

1.1. FACTORES ASOCIADOS AL INGRESO EN PRISIÓN

La vida de las personas que llegan a ser encarceladas esta poco estudiada (McKay et al., 2018). Sin embargo, algunos estudios (Addy et al., 2013; McKay et al., 2018; Coker y Macquoid, 2015) ya confirman la relación entre el ingreso en prisión y algunas dinámicas familiares. La pobreza económica, no haber superado la educación secundaria obligatoria, la inestabilidad familiar y residencial, las complejas dinámicas de crianza y de pareja, la violencia en la relación amorosa, el consumo y abuso de sustancias como el alcohol y las drogas, o vivenciar el encarcelamiento de uno de los progenitores o de la pareja son algunos de los factores de riesgo que se vinculan con una posible entrada en prisión.

Hasta el momento, debido quizás a que las mujeres son minoría en las cárceles (De Miguel, 2008), aun habiendo crecido la población femenina más que la masculina (Añaños-Bedriñana y Jiménez-Bautista, 2016), el interés por ellas y los factores que les llevaban a prisión era casi inexistente. Sin embargo, debido al creciente número de mujeres encarceladas en los últimos años en el contexto estadounidense, y la cada vez más aceptada perspectiva de género en los analisis, así como la introducción de un número mayor de trabajos en las ciencias sociales con un enfoque feminista, el interés por los factores de riesgo específicos asociados a la entrada en prisión de la población femenina ha aumentado.

La pobreza, los abusos sexuales, el encarcelamiento del padre o la madre o el abuso de sustancias por parte de las figuras cuidadoras, quienes a su vez les introdujeron en el consumo de alcohol y drogas (Fedock, 2018), son algunos de los acontecimientos adversos que experimentan las mujeres antes de su ingreso en prisión (Leigey y Reid, 2010). El intento de suicidio antes de la entrada en prisión está también presente en las vidas de estas mujeres en un alto porcentaje (Dye y Aday, 2013). Fedock (2018), encontró que las experiencias traumáticas representaban un porcentaje significativamente alto en las vidas de las mujeres encarceladas antes de su ingreso en prisión, y que estas se daban principalmente en la infancia y adolescencia en sus relaciones primarias, continuando en la edad adulta. Además, las mujeres de su estudio indicaron que no contaron con apoyo ni recursos para tratar el consumo de sustancias, las cuales usaban para evadirse de los estresores (abusos, maltrato, etc.).

Otro de los factores asociados al ingreso en prisión en el caso de las mujeres es la violencia de pareja, la cual está estrechamente relacionada con la experiencia de encarcelamiento (Coker y Macquoid, 2015 en McKay et al., 2018). Según Aristizábal y Cubells (2019), la violencia de género, presente en las relaciones afectivas en sus diferentes formas (estructural, simbólica, emocional, física), da lugar al acto delictivo. Además, este tipo de violencia, así como el abuso físico o sexual a partir de la adolescencia y en la edad adulta, está más presente en la mujeres que en los hombres (Leigey y Reed, 2010).

Por otro lado, estudios sociológicos y criminológicos feministas han destacado las causas sociales de la delincuencia femenina (Almeda y Di Nella, 2017 en Aristizábal y Cubells, 2019). En esta línea, se han examinado factores como la falta de oportunidades de acceso a los recursos, la baja empleabilidad o el bajo nivel de estudios (Osuna, 2020). La delincuencia femenina se puede explicar mejor a través de factores sociales que de problemáticas individuales.

A continuación, el capítulo recoge un segundo apartado que muestra el marco metodológico, las técnicas de investigación y la contextualización de las personas participantes. En tercer lugar, se recogen algunos de los resultados más relevantes que pretenden responder al objetivo de este trabajo: conocer aquellos acontecimientos que han podido incidir,

según las personas participantes, en su ingreso en prisión y analizar estos sucesos desde el concepto de desafiliación (Castel, 2014). Tras el analisis de los resultados, se presenta la discusión y finalmente las conclusiones con el fin de proponer acciones para la mejora de las intervenciones socioeducativas.

2. OBJETIVOS

- Identificar los acontecimientos que les han situado en la zona de vulnerabilidad.
- Analizar desde el concepto de *desafiliación,* las practicas que han podido incidir, según las personas participantes, en su ingreso en prisión.
- Analizar los significados que las personas dan a su entrada en prisión.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se desarrolla en el marco de una investigación más amplia, la cual persigue co-construir relatos de vida (7 hombres y 2 mujeres) acerca de los procesos de (des)afiliación de personas que han experimentado la prisión. Para ello, se ha privilegiado la entrevista en profundidad en combinación con otras técnicas como la observación participante. Con cada una de las personas se han llevado a cabo 5 encuentros presididos por una entrevista en profundidad de entre una hora y media y dos horas de duración.

Para esta ocasión se han seleccionado 9 entrevistas en profundidad, concretamente la primera de las cinco entrevistas realizadas a cada participante. A través de esta entrevista se ha recogido información sobre sus vidas antes del ingreso y aquellos acontecimientos que han marcado su entrada en prisión, con el fin de dialogar y co-construir un discurso que revele los significados que las propias personas participantes en la investigación dan a su encierro y a la propia cárcel, como mecanismo articulador del sistema penitenciario.

Los ejes temáticos de la entrevista que respondían al espacio-tiempo de *vida antes de la prisión* fueron los siguientes: relaciones familiares, participación en asociaciones, ayuda profesional, relaciones vecinales, experiencias formativo-laborales y acontecimientos que te llevaron a prisión.

Todas las entrevistas han sido grabadas y transcritas. Estas grabaciones se mezclan con notas significativas que se han recogido a través de la observación participante. Los lugares en los que se han llevado a cabo las entrevistas han variado y han sido seleccionados por las personas participantes. En aquellas ocasiones donde los y las participantes se sentían más cómodas, los encuentros programados para las entrevistas se convertían en acompañamientos a lugares del barrio donde realizaban sus compras, gestiones, o pasaban su tiempo libre. La observación participante, ha permitido así, conocer la cotidianidad que rodea al día a día de las personas en el marco de un recurso residencial, donde se encuentran en el momento de esta investigación.

En este trabajo todos los nombres son seudónimos y se ha anonimizado la información.

En la siguiente tabla se presentan algunos datos que ayudan a la contextualización de las personas participantes en el momento de la investigación:

TABLA 1. *Edad y situación penitenciaria de las personas entrevistadas.*

Participante	Tiempo pasado en prisión	Situación administrativa	Edad
Lola	Entre 2 y 3 años.	3º grado.	25
María	2 años y medio.	3º grado.	46
Mateo	3 años.	Libertad definitiva.	38
Martín	15 años.	Libertad definitiva.	51
Niko	Entre 4 y 5 años.	Condicional.	32
Jorge	8 años (esta última vez).	Libertad definitiva.	54
Lucas	21 años.	Condicional.	53
Pablo	2 años.	Libertad definitiva.	52
Daniel	2 años.	3º grado.	42

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Las experiencias de los y las participantes han permitido ilustrar aspectos significativos relacionados con el abandono de la institución educativa, la distancia y ruptura con los vínculos familiares, el consumo de drogas, la violencia de género, la precariedad laboral, pero también los mecanismos de arraigo o las estrategias para afrontar la vulnerabilidad, que reflejan una clara falta de acceso a los recursos y por tanto de oportunidades para transitar la zona de integración y dejar los márgenes.

A continuación, se exponen los hallazgos más relevantes recogidos en 4 categorías que se explican a través de las narraciones de las personas participantes:

4.1. Las estructuras de sociabilidad: la familia y la escuela.

El acto de echar la vista atrás en sus vidas revela acontecimientos de desafiliación en el marco de las primeras sociabilidades en 7 de las 9 personas del estudio, reflejándose en estos, múltiples situaciones de soledad en la infancia y adolescencia, así como una clara ruptura con el sistema escolar en edades tempranas.

> "Todo empieza mucho antes" dice Lucas cuando le pregunto qué cree él que le llevó a prisión. Recuerda el colegio como un lugar que le "desarropo", donde compartía clase con personas de diferentes cursos que "no querían hacer nada". Todos los días recibía bofetadas de un profesor que "pusieron allí para eso: no te preguntaba cómo estabas, qué tal con tu padre, si has discutido con él y si te sentías bien o mal".
>
> [Octubre del 2020, notas de campo del primer encuentro con Lucas, plaza del pueblo.]
>
> Buf…es que para mí, mi vida ha sido un caos, porque… a ver… yo con 5 años mi padre se fue y ya no supe nada más de mi padre, mi madre encontró una pareja cuando tenía yo 8 años, se fue… yo me quedé con mi abuela, y al tiempo me llevaron con mi madre, entonces, a partir de ahí, ya fue un caos, porque era, llevarme pa allá, devolverme, volver pallá, cambiar de pueblo a otro lado y luego volver al mismo pueblo, luego devolverme otra vez y es como pues que soy un juguete o algo.
>
> [Lola, febrero del 2021, piso de inserción.]
>
> Yo era muy buen estudiante, muy buen estudiante…pero…con 17 años entré en la prisión militar y pasamos mucho miedo, éramos chavales

jovencitos y estábamos con suboficiales, eran rambos, rambos de verdad. Huérfanos la mayoría que los habían sacado del hospicio para entrenarlos en el ejército: -Firma de los padres, no tiene padres, firma del orfanato, y nos metían allí… pasábamos miedo coño, pasábamos miedo…

[Martin, noviembre del 2020, cafetería del barrio.]

Después de los internados, aquí, con la abuela, hasta que la abuela, cuando yo tenía 15 años, iba a hacer 16, pues ella se fue de mi vida al cielo. Desde este momento empiezo a ser más rebelde y el abuelo piensa que sí, que ya que la abuela me había preparado la emancipación, que él también daba el ok, se hizo judicialmente porque antiguamente siendo menor tenías que… vino el abuelo de Italia, dos abogados y yo recuerdo que aquellos caballeros me dijeron, bueno ya eres adulta, y ahora ¿qué vas a hacer?, y le dije que me iba a Paris, a terminar mis estudios y me puse a trabajar y desde entonces me he recorrido un cuarto de Europa trabajando. Desde los 16 empecé a trabajar. No estuve mal. Luego hubo un periodo en el que no hubo conexión, me alejé un poco de la familia italiana, y me enamoré, me casé, con 18 años, tuve un marido, buf, bastante decentillo, hasta que paso lo que pasó y desde entonces mi forma de hablar de los hombres es… mucho más cruel que el de las mujeres.

[María, diciembre del 2020, centro de inserción]

Las narraciones muestran un abandono temprano del sistema escolar, siendo este uno de los recursos con mayor significado en el desarrollo de las primeras sociabilidades. Podemos observar cómo los y las protagonistas del estudio experimentan las primeras rupturas con los vínculos más próximos entre los 15 y 17 años. Además, en el caso de las mujeres, los desplazamientos, cambios de domicilio y residencia, así como las alternancias en las figuras de referencia en los cuidados alteran la oportunidad de construir lazos sólidos y permanentes. En el caso de María, se puede vislumbrar una primera experiencia amorosa compleja que termina siendo el inicio de una espiral de violencia, como narra ella en otros encuentros que mantuvimos más adelante.

4.2. Vulnerabilidad y precariedad laboral

Entre las personas participantes, 7 habían trabajado en ámbitos y sectores especialmente precarios, temporales, inestables y de baja cualificación, como la hostelería o la recogida de fresas. Ante el abandono temprano de la institución educativa y la fragilidad de los vínculos más

próximos y familiares, la inmersión en el mundo laboral a edades tempranas, como se muestra en la narración de María, surge como un mecanismo de arraigo a la zona de integración. Sin embargo, las opciones de acceso a un trabajo estable son limitadas. Esta posición dificulta el tránsito para dejar atrás la vulnerabilidad.

En el momento de ingreso a prisión ninguna persona contaba con ingresos económicos. En el caso de los hombres el tráfico de drogas aparece como una respuesta a la precariedad; una estrategia ante las rupturas con las redes sociales.

> Yo no trabajaba, este tema mío de prisión empezó en el 2012. Yo cuando eso tenía poco tiempo aquí en España, hice un viaje desafortunado con un amigo a Madrid y… buf… dios padre… en realidad ese tío no vivía aquí, estaba en Noruega y vino a Madrid y de Madrid aquí, a mí casa y esa ha sido mi ruina, esa persona ha sido mi ruina. Lamentablemente uno no puede decir… pasarle la responsabilidad de sus actos a otra persona, pero… la insistencia… cuando te aportan tantas ideas negativas a ti al lado también eso influye… yo sí sabía más o menos en lo que estaba, pero yo no tenía las herramientas para hacerlo propiamente yo esas cosas.
>
> [Mateo, noviembre del 2020, piso de inserción.]
>
> No tenía mucho, yo no trabajaba apenas. Si he trabajado ha sido así, por temporadas cortas, bastantes cortas, en el campo, sembrando, recogiendo no, sembrando (risas) o yendo a por setas, pero eso ya era por libertad, cada uno, independiente, tu recogías y luego… era temporada de recoger níscalos y cada uno iba a recoger y tal luego iba al almacén y ahí los compraban por no sé qué, igual, 3 euros el kilo o 5 euros el kilo y así iba.
>
> [Lola, febrero del 2021, piso de inserción.]

El relato de Mateo confirma como la precariedad laboral es uno de los factores de riesgo asociados al ingreso en prisión (Añaños-Bedriñana, 2017; Turbi y Llopis, 2017). De origen latinoamericano, Mateo llego a España con un plan y estudios de Bachillerato, sin embargo, la empresa donde comenzó a trabajar cerro y todo comenzó a agrietarse. En el caso de Lola, con una historia de abandono temprano del sistema escolar, el empleo fue a sus 15 años una alternativa a la vulnerabilidad y la fragilidad que experimentaba en sus relaciones sociales y familiares que

comenzaron en su infancia, pero una alternativa precaria que no le sirvió para construir una vida autónoma.

4.3. Violencia de género y la cárcel como refugio

En el caso de las mujeres, la violencia de género en la pareja aparece como una razón de ingreso en prisión, la cual ocupa un lugar relevante en sus relatos, generando una significación particular del encierro: alivio y refugio.

> Estar con la persona con la que estaba. Sí, sin duda. Hacerle ca… bueno, no hacerle caso, hacer lo que él quería, prácticamente, que yo le podía haber dicho que no y eso le he dicho muchas veces que no, pero eso conllevaba a que pasase algo peor, entonces… pues… un poco marioneta, claro…
>
> [Lola, febrero del 2021, piso de inserción.]
>
> ¿En qué momento se me torció la risa? Pues… no sé qué decirte…. Con 19 me casé (silencio). Yo creo que, por ahí, con los 19, 20, a lo mejor… vi algo en mi ex pareja que… realmente no me gusta. Puede ser, y creo que fue él mi primer agresor. Supongo que eso…
>
> [María, diciembre del 2020, piso de inserción.]

Ante la pregunta *¿Qué crees que te ha llevado a prisión?,* ambas mujeres narran dinámicas y practicas complejas y en ocasiones violentas dentro de sus experiencias de pareja. Siguiendo a De Miguel (2017), el amor es una vivencia de validación y de libertad individual en las sociedades modernas, que, en estas mujeres, aunque aparece de manera precaria, las permite seguir siendo parte de la zona de integración. Sin embargo, este "amor precario", de la misma manera que se recogía como la precariedad laboral es un elemento clave en el camino hacia la prisión, las posiciona en el riesgo y la vulnerabilidad.

5. DISCUSIÓN

Los relatos compartidos muestran como la desigualdad social se configura a partir de la relación de varias circunstancias (De Miguel, 2014), confirmando que la *desafiliación* no es un proceso aislado de una sola y puntual experiencia. El concepto vertebrador de este trabajo de investigación revela la necesidad de examinar el fenómeno del ingreso en

prisión desde una mirada procesual y de tránsito, donde el acceso a redes sociales generadoras de oportunidades puede cambiar la dirección de los itinerarios.

El abandono de los estudios, la distancia con los vínculos familiares y la inmersión en el mundo laboral conforman un triángulo relacional, donde cada uno de los elementos se relaciona estrechamente con el otro. De Miguel (2008, p.115) apunta a que esta es "la carrera delictiva de muchas mujeres encarceladas: salen de casa de la madre y el padre de manera precoz y precipitada, al tiempo que abandonan los estudios y, en muchas ocasiones, se emparejan"

Por otro lado, los resultados manifiestan deficiencias en los sistemas de protección. En este caso, la escuela, como institución socializadora, no responde a las necesidades derivadas de vínculos familiares deficitarios. Tras dos rupturas con estructuras de sociabilidad, la prisión, de manera totalitaria, como moldeador del comportamiento, se muestra presente. En este caso, la intervención del Estado se genera a partir de que las personas se encuentran desafiliadas y en los márgenes de la exclusión.

En el caso de las mujeres participantes de este estudio, este hecho es especialmente relevante y peligroso, ya que, debido a las diferentes violencias experimentadas a lo largo de sus vidas, ambas relatan sentir cierto alivio y calma en el momento del ingreso, significando la prisión como un lugar de refugio que les provee de aquello que no han tenido fuera.

Las narrativas de mujeres en investigaciones anteriores (Aristizábal y Cubells, 2019; Yagüe 2007; Almeda 2003) muestran como el intento de huir de una relación traumática y violenta lleva a la comisión del delito. A su vez, el delito puede ser una forma de resistir al control social que se ejerce a partir de la imposición de los roles de género (Asencio y Burke, 2011 en Aristizábal y Cubells, 2019). En definitiva, de acuerdo con estudios anteriores (Aristizábal y Cubells, 2019; De Miguel, 2014; Yagüe, 2007; y Almeda, 2003), la violencia se manifiesta en mujeres que han sido encarceladas.

De acuerdo con Fedock (2018), existe una falta significativa de seguridad en la vida de las mujeres antes del ingreso en prisión. En línea de lo

manifestado, de alguna manera, las trayectorias de las mujeres participantes muestran como los vínculos amorosos les oprimían, perdiendo la autonomía sobre sus vidas, estando mayormente expuestas a que el ingreso en prisión este caracterizado por una vivencia positiva, donde encuentran refugio. En palabras de Coker y Macquoid (2015), es necesario contemplar y examinar el posible vínculo entre las experiencias de encierro y la violencia de pareja.

Además, en el caso de las mujeres, en ambos casos las figuras de cuidado y referencia en la infancia y adolescencia han sido las abuelas. La ausencia de la figura materna y paterna en los relatos, nos habla del abandono esporádico como forma de violencia, posicionando a estas en una situación vulnerable hacia otro tipo de violencias o situaciones de exclusión. Según Aristizábal y Cubells (2019), el abandono, hacerlas cómplices de un delito o controlarles la vida, las expone al riesgo.

De acuerdo con investigaciones anteriores (McKay et al., 2018; Leigey y Reed, 2010) las narraciones hablan, en el caso de los hombres, de dificultades asociadas al consumo de drogas, dinámicas judiciales en la relación de pareja o la ruptura con el sistema escolar. Además, de los 7 relatos de vida protagonizados por hombres, 6 relatan haber tenido o tener dificultades en las relaciones de pareja, incluso ser esto lo que les ha llevado a prisión. Parece que pueda existir algún tipo de conexión entre las rupturas tempranas con las estructuras de sociabilidad y las dificultades en las relaciones amorosas.

El acceso temprano al mundo laboral surge como una oportunidad de huir hacia zonas más amables y con mayor bienestar económico, sin embargo, las personas de esta investigación, a pesar de contar con estrategias para sobrellevar la adversidad, se topan con un acceso al trabajo asalariado limitado, precario e inestable en todos los casos, donde la oportunidad es a veces un acto delictivo. Las estructuras sociales de protección, como pudiera ser el trabajo pueden oprimir los tránsitos y los intentos de no quedarse en los márgenes de la sociedad (Osuna, 2020).

6. CONCLUSIONES

Este capítulo ha contribuido y sumado a aquellas investigaciones que aportan una mirada más estructural, donde también se tienen en cuenta las grietas de los sistemas de protección. La confluencia de diversos ejes de vulnerabilidad nos habla de la necesidad y la urgencia de ofrecer una intervención integral a las personas, que responda a necesidades socioeducativas enmarcadas en cada ámbito de la vida: personal (afectivo-psicológico), laboral, salud, formación, ocio, comunidad, familiar, relaciones sociales, etc.

Podemos decir que la entrada en prisión se puede explicar a partir de factores asociados a la falta de acceso a los recursos, a la vulnerabilidad y precariedad tanto social como económica y no tanto a problemáticas individuales. Además, el analisis desde el concepto de desafiliación aporta una mirada más estructural sobre el proceso de llegada a la cárcel, vislumbrando los acontecimientos de vulnerabilidad y los riesgos y la fragilidad de las redes de protección. En esta línea, cabe plantear medidas políticas y educativas que aborden la falta de oportunidades y de acceso a los recursos a edades muy tempranas, reforzando al mismo tiempo la institución educativa, generando oportunidades de acceso a recursos alternativos que se adapten a las necesidades de aquellas personas, adolescentes, jóvenes que presenten mayor vulnerabilidad y riesgo.

Este trabajo nos advierte, en el caso de las mujeres en particular, de ser exigentes desde nuestras intervenciones, con los mecanismos de protección del estado (no debiendo de ser la prisión uno de ellos), ya que las mujeres muestran antes del ingreso en prisión, mayores dificultades relacionadas con la violencia, la inseguridad y la desprotección. Encerrar a una mujer en proceso de desafiliación en uno de los dispositivos más sólidos del patriarcado como lo es la cárcel, es una trampa.

En esta línea, urge introducir la perspectiva de género en cada uno de nuestros diseños, planificaciones y acciones en los proyectos de carácter socioeducativo, de manera que podamos identificar, reconocer y prevenir situaciones de violencia y abusos sexuales, abordando el impacto que estas experiencias generan en mujeres que las sufren, para así, poder intervenir antes de que la prisión pueda ser una respuesta a la vulnerabilidad o la exclusión social.

Al mismo tiempo, es necesario adentrarnos desde nuestras intervenciones en trabajar desde la proximidad y la vida cotidiana, los roles de género y observar cómo se construyen y planifican las relaciones amorosas en edades adolescentes y jóvenes, con el fin de dotar de estrategias a estas para la construcción de relaciones de pareja que les permita desarrollarse desde modelos alternativos a relaciones de poder y/o violencia.

En cuanto a los límites de la investigación, valorando la experiencia y lo subjetivo como discurso en el conocimiento de fenómenos sociales, de cara a futuras investigaciones sería preciso conseguir un mayor número de mujeres participantes, que puedan aportar mayor visibilidad y heterogeneidad en las respuestas. Sería también deseable tomar en cuenta los discursos que los hombres construyen con relación a la entrada en prisión relacionados con experiencias complejas y violentas en la pareja, ya que el cambio pasa también por exigir modelos alternativos a la masculinidad que impera en el imaginario social.

8. REFERENCIAS

Addy, S., Engelhardt, W., y Skinner, C. (2013). Basic facts about low-income children: Children under 18 years, 2011. New York, NY: National Center on Children in Poverty.

Almeda, E. (2003). Mujeres encarceladas. Ariel. https://doi.org/10.46381/reic.v1i0.110

Añaños-Bedriñana, F. (2017). En prisión: realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres. Narcea Ediciones.

Añaños, F. y Jiménez, F. (2016). Población y contextos sociales vulnerables: la prisión y el género al descubierto. Papeles de Población, 22 (87), 63-101.

Aristizábal, L., y Cubells, J. (2019). Impact of Partner Violence on Female Delinquency. Social Sciences (Basel), 8(2), 32. https://doi.org/10.3390/socsci8020032

Asencio, E.K., y Burke, P.J. (2011). Does Incarceration Change the Criminal Identity? A Synthesis of Labeling and Identity Theory Perspectives on Identity Change. Sociological Perspectives, 54(2), 163-182. https://doi.org/10.1525/sop.2011.54.2.163.

Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. Revista Internacional de Sociología, 72 (1), 15-24. https://doi.org/10.3989/ris.2013.03.18

De Miguel, E. (2008). Actrices sociales en el escenario carcelario. Feminismos e interculturalidad. V Congreso Internacional de la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM). Sevilla.

De Miguel, E. (2014). Encarcelamiento de mujeres. El castigo penitenciario de la exclusión social y la desigualdad de género. Zerbitzuan, 56, 75-86. https://doi.org/10.5569/1134-7147.56.05

De Miguel, E. (2017). Explorando la agencia de las mujeres encarceladas a través de sus experiencias amorosas. Papers, 102(2), 311-335. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2340

Dye, M.H. y Aday, R. H. (2013). "I Just Wanted to Die": Preprison and Current Suicide Ideation Among Women Serving Life Sentences. Criminal Justice and Behavior, 40(8), 832-849. https://doi.org/10.1177/0093854813476266

Fedock, G. (2018). Life Before I Killed the Man That Raped Me: Pre-Prison Life Experiences of Incarcerated Women with Life Sentences and Subsequent Treatment Needs. Women & Criminal Justice, 28(1), 63-80. https://doi.org/10.1080/08974454.2017.1294131

Leigey, M. E., y Reed, K. L. (2010). A Woman's Life Before Serving Life: Examining the Negative Pre-Incarceration Life Events of Female Life-Sentenced Inmates. Women & Criminal Justice, 20(4), 302-322. https://doi.org/10.1080/08974454.2010.512229

McKay, T., Lindquist, C., Feinberg, R., Steffey, D., Landwehr, J., y Bir, A. (2018). Family life before and during incarceration. Journal of Offender Rehabilitation, 57(2), 96-114. https://doi.org/10.1080/10509674.2018.1441209

Osuna, C. (2020). Confinamiento, agencia y reinserción. Análisis etnográfico de una vida dentro y fuera de prisión. Universidad Complutense de Madrid (UCM).

https://doi.org/10.5209/raso.68460

Turbi, A. y Llopis, J. (2017). Salud física y mental en mujeres reclusas en las cárceles españolas. En Añaños, F. (Ed). En prisión: Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres, (pp. 71-86). Narcea.

Yagüe, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. REIC. Revista Española de Investigación criminológica, 5, 1-24.

https://doi.org/10.46381/reic.v5i0.29

LA HISTORIA DE VIDA DE VANESA. EL CASO DE UNA SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN

ABRAHAM BERNÁRDEZ GÓMEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La primera meta del Objetivo para el Desarrollo Sostenible dedicado a la educación de calidad señala como necesario que todos los niños y las niñas terminen su formación primaria y secundaria. De lo contrario, la administración y la escuela como su extensión para realizar esta tarea estarían privando a los estudiantes de un derecho básico en cualquier democracia. La falta o el no poder ejercer ese derecho ha sido un problema de los recurrentes en educación desde que la escuela existe como tal, bien por no dar acceso a los estudios necesarios para desarrollarse o, bien, por no estar adaptados a las circunstancias de los estudiantes y que estos desistan de formarse, el caso de Vanesa.

El objetivo que hemos establecido para la investigación aquí presentada facilitará el entendimiento de este problema, además de darnos diferentes claves sobre cómo se desarrolla. El objetivo que alcanzar es: Explorar los eventos de vida, eventos críticos y transiciones que permitan describir la trayectoria educativa de los alumnos en riesgo de exclusión que han pasado por una experiencia de abandono o fracaso escolar y se han reincorporado a su proceso formativo.

El estudio de las trayectorias educativas se basa en el estudio del curso de vida de las personas (Hutchison, 2018, 2019). Esta es una teoría que ha sido ampliamente estudiada en el campo de las ciencias sociales y que se ha vuelto relevante para las investigaciones de este tipo a lo largo de los años (Blasbichler & Vogt, 2020; Christodoulou et al. 2018; Portela et al., 2019). El paradigma sobre el que se desarrolla la teoría del

curso de vida (LCT) tiene un carácter multifactorial, al igual que la problemática del abandono escolar. De hecho, los diferentes factores que nos podemos encontrar a lo largo de la investigación anterior son coincidentes (Gottfried, y Hutt, 2019). Así pues, mediante la teoría del curso de vida se presentan eventos que afectan de forma significativa a las trayectorias de los estudiantes. Estos eventos son los factores que podemos encontrar en autores como Salvà-Mut, Oliver Trobat & Comas Forgas (2014) o Nichol, DeFosset, Perry & Kuo (2016) que hacen referencia a diferentes ámbitos de proximidad al individuo: micro, meso y macrosocial. A su vez, se debe señalar que los diferentes eventos que se producen manifiestan una intensidad diferente. Por un lado, los eventos de vida, presentes a lo largo de toda la trayectoria, pero sin significado especial para los sujetos. Y, por otro lado, los eventos críticos, suficientemente fuertes como para generar transiciones en las trayectorias que puedan causar una modificación en su dirección.

Los diferentes eventos que se suceden en las trayectorias de un individuo afectan de forma sustancial a la implicación que estos presentan (Crosnoe & Benner, 2016). Una de las múltiples definiciones presenta el constructo de implicación es el de la vinculación que el estudiante exhibe por sus estudios y la intensidad con la que se dedica a la tarea educativa (Zabalza, 2017). En nuestro caso, cuando los diferentes eventos comienzan a deteriorar la implicación del estudiante comienza un proceso de alejamiento (Yusof et al., 2018). En dicho momento, nos estamos refiriendo a esa situación en la que los estudiantes inician un alejamiento progresivo de la experiencia educativa que es ofertada por el centro (Gebel y Heineck, 2019). Así pues, a continuación, se mostrarán los diferentes datos extraídos del proceso de investigación que nos señalan el desarrollo de la trayectoria de Vanesa. Cuáles son las etapas en las que ella presentan mayores eventos que producen una implicación positiva y negativa. Y, además, cuáles son los eventos que producen dicha calidad de implicación, positiva o negativa.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que se desarrollará en la siguiente investigación se centrará en:

- Explorar los eventos de vida, eventos críticos y transiciones que permitan describir la trayectoria educativa de Vanesa, una alumna en riesgo de exclusión que ha pasado por una experiencia de abandono o fracaso escolar y se ha reincorporado a su proceso formativo.

Así pues, los objetivos específicos son los que siguen:

- Identificar los eventos de vida más relevantes y, entre ellos, los eventos críticos presentes en la historia de vida de estos estudiantes en riesgo de exclusión.
- Caracterizar los eventos de vida y eventos críticos potencialmente relevantes para la trayectoria educativa de los estudiantes.
- Caracterizar las trayectorias educativas de los alumnos y la reconstrucción narrativa que ellos hacen de las mismas.

3. METODOLOGÍA

La investigación que aquí se desarrolla se llevará a cabo mediante una investigación instalada en el paradigma cualitativo. Por sus características, el estudio de la trayectoria educativa de Vanesa será empelado un diseño basado en un enfoque biográfico-narrativo que nos lleve a elaborar su historia de vida. Las diferentes experiencias que se presentan en las trayectorias de los alumnos en riesgo (Brandenburg, 2021), nos ayudan a entender las diferentes dinámicas y particularidades de su curso de vida (Rodríguez-Dorans & Jacobs, 2020). Esta metodología pretende dar sentido y comprender las efemérides de sujetos que se van evocando a través del investigador (Portela et al., 2019). Esto supone un proceso reflexivo y de introversión por parte de un sujeto a instancias de otro.

El método biográfico-narrativo ha crecido en popularidad dentro de los métodos de investigación cualitativa. Así lo indican autores como Flick (2014) o Denzin y Lincoln (2012) en el sentido de que, pese a no tener

una definición clara en sus inicios, este método ha tenido la posibilidad de concretarse con el paso de los años, destacando, como elemento común, la inclinación por la vida de los sujetos o un fragmento de esta (Olabuénaga, 2012a, 2012b). Bolívar et al. (2001) caracterizan este tipo de investigación de la siguiente forma:

> El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativita. El lenguaje media la experiencia y acción. La narrativa es una estructura central en el modo como los humanos construyen sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como narración. La trama argumental configura el relato narrativo. Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado. Las narrativas individuales y las culturales están interrelacionadas. (Bolívar et al., 2001, p. 22)

Con ello no se pretende crear generalizaciones o reglas en la realidad de los individuos (Maciá et al., 2014), puesto que el centro de interés de este enfoque acepta lo impredecible de las experiencias y el quehacer diario. Sin embargo, advierte Bisquerra (2016), sí existe cierto objetivismo en el trabajo de reconstruir la realidad que han vivido las personas y cómo se ha desarrollado su papel en la sociedad, son investigaciones que pueden trasladarse a otras situaciones que tengan un marco común o características similares. De ahí la incidencia en, por un lado, conocer los vínculos existentes entre la vida de los individuos y los elementos constitutivos de los centros donde se han y siguen desarrollándose, para tener una visión holística de los hechos y, en otro sentido, establecer posibles similitudes en cómo afrontan diferentes personas esa misma situación. Autores como Cotán (2015), destacan precisamente ese aspecto como uno de los puntos fuertes de este enfoque:

> El carácter retrospectivo, longitudinal de la información recopilada permite que el investigador realice un estudio sobre la cronología y los contextos y grupos de surgimiento, así como el desarrollo y puntos de vista de los individuos. El hecho de que las entrevistas en profundidad es la técnica por excelencia en el método biográfico y que, ésta, se utilice de manera consecutiva, proporciona una mayor calidad y veracidad a los datos. Permite la utilización de varias metodologías y técnicas en una misma investigación (triangulación metodológica). El método biográfico permite compensar el objetivismo de la investigación con los factores y elementos internos y encubierto de los comportamientos y experiencias sociales. Los campos y áreas marcados y tratados en las entrevistas en profundidad, resultan los campos de mayor productividad o rentabilidad. (Cotán, 2015, p. 260)

Pero hay que considerar los tipos de modelos que se pueden encontrar dentro de la investigación biográfico-narrativa. Estos, según Bolívar, Domingo y Fernández, (2001) y Tójar (2006), serían:

- el modelo arqueológico, centrado en un acontecimiento sobrevenido a partir del cual se suceden otros;
- el modelo estructural, basado en una fundamentación de hechos directamente relacionados con sus factores y la etapa en la que ocurren;
- el modelo de trayectoria, que se centra en la globalidad del proceso y cómo distintos acontecimientos ocurren a lo largo de la trayectoria de los sujetos.

Este último modelo de trayectoria será el que se desarrolle en el presente trabajo, puesto que se indagará en trayectorias específicas, un recorrido completo centrado en cómo afectaron los elementos constitutivos de los centros a estudiantes que abandonaron y se vieron inmersos en una situación de fracaso para, finalmente, retornar a sus estudios. Además, se debe señalar que es el modelo con mayor recorrido y del que más se han servido las investigaciones biográfico-narrativas, debido, en buena parte, a que es idóneo para apuntar esas relaciones con los diferentes sucesos en la trayectoria de los sujetos desde una perspectiva holística (Huchim y Reyes, 2013).

Por lo demás, Tójar (2013) y Olabuénaga (2012a, 2012b) señalan la naturaleza polisémica de la investigación biográfico-narrativa, destacando la necesidad de realizar una diferenciación de términos, puesto que en las últimas décadas ha existido una evolución metodológica considerablemente marcada. El desarrollo señalado se corresponde con una primera diferenciación entre los dos términos que dieron origen a este método tan característico (Taylor y Bogdan, 1984), la biografía y la autobiografía. Esta diferenciación estaría basada en el agente que cuenta la historia o el relato, de manera que la autobiografía sería narrada en primera persona y, por el contrario, la biografía lo sería por una persona que ejecuta la tarea de investigación sobre la biografiada.

Sin embargo, han sido expresiones que han necesitado depurarse con el paso del tiempo y Lo aquí señalado tiene su extensión en la actualidad con cierta ambigüedad etimológica. Autores como Bisquerra (2016), Flick (2014) o Tójar (2013) que han manifestado su postura en este aspecto, inciden en trasladarnos a la lengua inglesa para realizar una aclaración terminológica. Asimismo, muchas veces no se ha señalado diferencia entre los términos, usándose de forma confusa, debido a que el relato una vez contado pasa a ser un fragmento de historia. Esto viene reforzado por el discurso de Pujadas (2002) o Sanz (2005), asegurando que ambas formas eran utilizadas para referirse a diversos enfoques de manera indistinta hasta que Denzin y Bertaux hicieron la clarificación de términos indicada por Bolívar et al. (2001):

> Life-story (relato de vida, autobiografía): narración (retrospectiva) por el propio protagonista de su vida o de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso, la historia de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido.
>
> Life-history (historia de vida, biografía): elaboración (por biógrafos o investigadores) como estudio de caso de la vida de una/s persona/s o institución, que puede presentar diversas formas de elaboración y análisis. Normalmente, además del propio relato de vida, se emplean otros documentos, por pretender un carácter objetivamente, de acercarse a la historia real por múltiples materiales biográficos. (p. 28-29)

La mencionada confusión que puede aparecer en el uso de dichos conceptos se debe, nuevamente, a la naturaleza multifacética y polisémica de este método.

Según Denzin y Lincoln (2012), hay dos cuestiones clave. En primer lugar, el diacronismo, ya que las historias se estructuran en torno a una linealidad en la vida, los acontecimientos se desarrollan en orden cronológico y se asocian a una globalidad, vinculan los sucesos a las instituciones y las personas con las que interacciona el sujeto. En segundo lugar, perspectiva holística (Belmonte, Bernárdez y Mirete, 2021; Belmonte y Bernárdez, 2021; Bisquerra, 2016; Maciá et al., 2014; Tójar, 2013), con la intención de reunir y entender las diferentes relaciones que se han desarrollado durante su trayectoria de vital. Con ello, el relato de vida describe la historia de la misma manera y secuencia que está

presente en la persona mientras que la historia de vida incide en desarrollar la narración con datos adicionales, que facilita la reconstrucción de la narración biográfica del sujeto de una forma más íntegra.

3.1. RECOLECCIÓN DE DATOS

Los datos han sido extraídos mediante entrevista semiestructurada en profundidad, que han servido para recoger los diferentes hechos mediante los que se han generado las historias de vida. Las diferentes investigaciones consultadas que han tenido un objeto de estudio similar la señalan como le técnica adecuada para las investigaciones con estas características. La técnica de recogida de datos señalada posee la flexibilidad y capacidad de inmersión necesaria para el problema de estudio y las diferentes necesidades que pueden surgir a medida que se realiza (Deterding & Waters, 2021).

La entrevista se elaboró alrededor de tres bloques específicos: 1) uno que sirvió al investigador para contextualizar al sujeto, establecer su características sociodemográficas y las de su entorno, y confirmar su idoneidad para participar en la investigación; 2) una segunda en la que se indagó en cada una de las etapas que atravesó el sujeto en su trayectoria educativas hasta la actualidad; y 3) una final mediante la cual se realizaba una reflexión de carácter valorativo de la trayectoria o se puntualizada alguna experiencia que los requiriese. Para realizar la validación de la herramienta se ha utilizado el método de agregados individuales (Traverso, 2019). Se remitió a diversos investigadores experimentados en la temática un primer borrador a través del cual se recibieron diferentes observaciones de mejora.

3.2. MUESTRA

Para la selección de la muestra ha seguido la recomendación de Hernández-Sampieri et al. (2018) que señala como suficiente un número de 3 a 5 sujetos en investigaciones biográfico-narrativas. Sin embargo, aunque aquí hablemos de un único sujeto, se ha entrevistado a un total de diez, hasta alcanzar una saturación teórica suficiente durante el análisis. Igualmente, también se ha tenido en cuenta que los sujetos hubieran pasado por una situación de alejamiento y reincorporación de su formación y

que estuvieran cursando, actualmente, alguna medida de reincorporación a la escuela. Por último, hay que señalar que el muestreo se realizó de forma intencional no probabilístico.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos cualitativos se ha desarrollado siguiendo dos técnicas de análisis complementarias, por un lado, una inicial empelando la técnica de análisis de contenido (Friese, 2020) y, consecutivamente, el procedimiento de análisis de datos cualitativos desarrollado por Barton y Lazarsfeld (1961). Las dos técnicas se han empleado con el soporte del programa de análisis ATLAS.ti en su versión 22 y un biograma creado para plasmar la trayectoria educativa de los estudiantes.

Las etapas en las que se ha establecido el estudio de los datos fueron 6:

- Reducción de la información y disposición de los datos para su codificación.
- Estructuración de los datos a través de su codificación.
- Extracción de relaciones entre las categorías empleadas.
- Sistematización de relaciones mediante de concurrencias de códigos.
- Elaboración de redes semánticas que plasmasen formulaciones matriciales.
- Realización de análisis apoyado mediante teoría.

4. RESULTADOS

Como se apuntaba en el objetivo propuesto para esta investigación, a continuación, se presentará la historia de Vanesa con la reconstrucción de su trayectoria educativa. En ella se podrán observar los diferentes eventos que han emergido y que han servido para moldearla.

4.1. La historia de Vanesa: una trayectoria en inercia

> Cuando mi madre abrió el bar yo iba a estudiar por la mañana y por las tardes le echábamos una mano el fin de semana. Veíamos dinero y ya pues eso, pues toma, 10 € o 20 € y claro, tú decías madre mía, dinero, y que, si te compramos unos zapatos, una falda, una camiseta y no sé, a lo mejor uno de los fallos fue ese, pero no por mi madre, porque claro mi madre es normal ella estaba sola, necesitaba ayuda (Vanesa)

Vanesa, ya casi en la treintena, entra en la sala con cierta desconfianza, entiende lo que vamos a hacer allí, pero no soy una persona conocida. Un escepticismo generado, quizás, por las dificultades recurrentes que ha atravesado a lo largo de su vida y que no sabe de dónde pueden salir. Pero en seguida se centra en hablarme de ellas, comenzando por lo que mayor mella ha hecho en su trayectoria: los malos tratos sufridos por su madre. Tanto le ha afectado la situación mencionada que la señala como algo que ha afectado profundamente a su vida, a su forma de relacionarse y a su manera de abordar los obstáculos, con resignación, tratando de luchar con las armas que el facilitaba su contexto y que ella adaptaba a sus circunstancias.

La trayectoria educativa de Vanesa se veía afectada en los primeros años de la Educación Primaria, cuando tenía que realizar la mudanza con su madre a una casa de acogida por la situación familiar. “mi madre fue a una casa de acogida, por asistenta social, por malos tratos. Estuvimos poco tiempo, enseguida mi padre nos encontró” (D9: 3) Ello causó que no llegara a desarrollar una mínima implicación con sus estudios desde un primer momento, aunque la escuela resultaba un refugio en comparación a su situación en casa; y los compañeros no ayudaban a superar esa situación, le parecían crueles dadas las circunstancias que presentaba Vanesa. Ella quería evadirse de una realidad que no entendía, una realidad que no cambió con esa primera mudanza -no sería la única-, pues tendría que volver a repetirse cuando se tuvo que alejar definitivamente de su padre.

Pese a las dificultades que se presentaron en el final de su Educación Primaria, como la recriminación de su clase social por parte de sus compañeros, el apoyo recibido desde su entorno fue un atisbo de recuperación en la tarea escolar, pero no duraría el tiempo suficiente para que la

implicación fuese suficiente para hacerla permanecer. A causa de varios eventos relacionados con el instituto, como la metodología didáctica empleado por los profesores o el trato de sus compañeros, que se sucederían a lo largo de la etapa de Educación Secundaria, Vanesa encontraría una motivación mayor para alejarse de sus estudios y ayudar a su madre en el negocio que esta había emprendido. "yo al final dije: mamá, yo no quiero estudiar, yo me quedo en el bar" (D9: 26)

Entre gente mayor que ella, con la que podía relacionarse de una forma cordial y sentir que lo hecho por ella tenía utilidad puesto que podía ayudar a su madre, encontró, en un negocio de la rama de la hostelería, aquel lugar amable que no había conseguido encontrar en el instituto. Pese a que en su entorno le habían insistido para que no dejase los estudios, ella percibía la necesidad de su madre por tener a alguien que la apoyase y cómo, a través de esa ayuda, conseguía su primer salario, lo que le daba una autonomía económica que no había tenido hasta ese momento. "tú decías: ¡madre mía, dinero¡ y si te comprabas unos zapatos, una falda…" (D9:33)

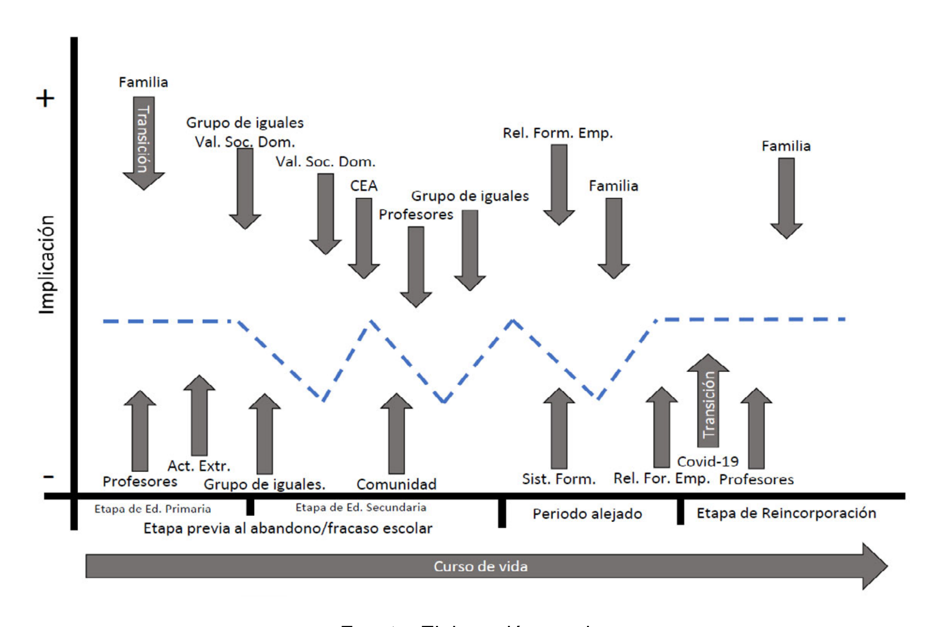
En esa etapa, el comienzo fue tranquilo; sin embargo, a medida que se hacía mayor las cargas familiares comenzaban a hacer mella. Un periodo continuado de partos, en el que llegó a tener tres hijos impedía que pudiese conciliar la vida familiar con una formación mínima que la ayudase a desarrollarse en sociedad. Igualmente, ello no le impedía realizar alguna formación esporádica cuando una parada en la actividad laboral se lo permitía, por lo que siguió en su papel de madre y de trabajadora a tiempo completo hasta que consiguió una hipoteca, una meta que deseaba alcanzar hacía tiempo.

Poco después de ese momento tan deseado para ella, llegaba un momento histórico que dejaría el panorama laboral devastado para toda la sociedad. El Covid-19 hacía su aparición para generar incertidumbre en cuanto a un futuro que, como el de muchas otras personas, se sumía en un halo de incertidumbre laboral de mayor calado dado el sector en el que había crecido con su madre, el de la hostelería. No obstante, aunque esa situación podía ser una dificultad añadida, fue un aliciente para volver a estudiar y reciclarse, puesto que su falta de estudios la había

encarrilado hacía ese futuro laboral incierto, aunque ella misma se definiese como una buena profesional.

Así pues, a base de realizar sus pesquisas sobre la formación que podía realizar cerca de casa y que estuviese al alcance de los estudios finalizados anteriormente, llegó a un centro dónde realizar un Programa Formativo Profesional que le facilitaría encontrar otro tipo de empleo. "sí hago un curso siempre miro si voy a tener trabajo, si no en un sitio en otro" (D9: 47). Aunque no fue el único beneficio que sacaría de esa nueva etapa: descubrir unos nuevos docentes, amables, interesados por lo que le sucedía, que creaban un buen clima en el aula, la reconciliarían con la experiencia etapas educativas anteriores que tanta preocupación le había causado.

FIGURA 1. *Trayectoria educativa de Vanesa con sus principales eventos de vida y eventos críticos.*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En la historia de Vanesa se ha producido una situación de esas en las que el alumno intenta superar los mínimos planteados por la institución,

pero se retira ante la imposibilidad de alcanzarlos y se la cataloga como un caso de fracaso escolar (Fernández Enguita et al., 2010). Ella era una alumna de las que presenta una implicación media, de las ordinarias que no se hacen notar, siguiendo una trayectoria educativa silente (Janosz et al., 2000). Por otro lado, se puede observar que la situación de fracaso en la que se ha instalado exige que se plantee una trayectoria de las que Coconato et al., (2017) denomina como correctivas, puesto que realiza una medida de las consideradas de segunda oportunidad para poder retomar su formación.

La trayectoria educativa (figura 21) que desarrolla Vanesa se rompe en un momento anterior a su finalización de la etapa secundaria, pero que ya había presentado alejamientos previos a esa situación, observando las características del modelo resiliente establecido por Tomaszewska-Pękała et al. (2017). Estas características obedecen a la aparición sistemática de dificultades a lo largo de su curso de vida y que perjudican su implicación con sus estudios. Las dificultades recurrentes hacen que se encuentre de forma recurrente en una situación de incertidumbre y genera una lucha constante con dichas dificultades. Es por ello por lo que se puede observar una de las características más destacadas de la teoría del curso de vida (Hutchison, 2018, 2019); cómo los diferentes eventos que van sucediendo en el pasado van afectando y manifestándose en el futuro. En el caso de Vanesa, el evento negativo que suponía la recriminación de su estatus social por parte de sus compañeros hace que, ante la aparición de esa autonomía económica que suponía el trabajo ayudando a su madre, no se plantease el continuar estudiando si podía solucionar esa situación de una forma relativamente sencilla y rápida.

6. CONCLUSIONES

La historia de Vanesa es una más de las narraciones que, en la actualidad, presentan muchos jóvenes que se alejan de su formación y, después de un tiempo, la retoman. Como se ha podido observar, esto es resultado de un proceso gradual en el que desciende su implicación y acaban rechazando la tarea educativa (Zabalza, 2017).

Esta cuestión nos llevaba a reflexionar sobre las diferentes experiencias o eventos de naturaleza multifactorial (Salvà-Mut et al., 2014) que se suceden a lo largo de la trayectoria educativa. Este proceso, el de alejamiento y reincorporación de la escuela, se trata de un fenómeno por el que todos los alumnos y alumnas de los centros educativos se ven afectados en mayor o menor medida. Sin embargo, algunos de ellos experimentan los diferentes eventos en su trayectoria escolar de forma más significativa, manifestándose, la escuela, como una experiencia tediosa e irrelevante (Nichol, DeFosset, Perry & Kuo, 2016; Yusof et al., 2018).

Los diferentes eventos que se presentaba a lo largo de la trayectoria, pese a su singularidad, no son experiencias anecdóticas o carentes de conexión entre ellos (Christodoulou et al. 2018). Así pues, en esta trayectoria se mostraban las diferentes continuidades entre los eventos que se sucedían y que facilitan las idas y venidas en la vida de los estudiantes y sus giros cuando algún evento de carácter crítico se presenta (Gebel y Heineck, 2019; Hutchison, 2019).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido cofinanciada mediante las ayudas para la formación de doctores del Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Social Europeo (Ref: BES-2017-081040).

Esta investigación ha sido aprobada por la comisión éticas de investigación e la Universidad de Murcia (Id: 3226/2021).

8. REFERENCIAS

Barton, A. H. y Lazarsfeld, P. F. (1961). Sorne Functions of Qualitative Analysis in Social Research. En S.M. Lipset y N. J. Smelser (eds.). *Sociology: The Progress of a Decade.* Prentice-Hall, pp. 95-122.

Belmonte Almagro, M. L. y Bernárdez- Gómez, A. B., & Mirete Ruiz, A. B. (2021a). La Voz del Silencio: Evaluación Cualitativa de Prácticas de *Bullying* en Personas con Discapacidad Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *27*. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027

Belmonte Almagro, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2021. Evaluation of Self-Concept in the Project for People with Intellectual Disabilities: "We Are All Campus". *Journal of Intelligence*, *9*(4), 50. https://doi.org/10.3390/jintelligence9040050

Bernárdez-Gómez, A. (2022). *Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo.* Dykinson

Bernárdez-Gómez, A., González Barea, E. M. y Rodríguez Entrena, M.J. (2021). Educational reengagement programs and measures in the Region of Murcia. An approach to their understanding. *International Journal of Sociology of Education, 10*(3), 246-270. http://doi.org/10.17583/rise.7516

Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa.* La Muralla.

Blasbichler, A. y Vogt, M. (2020). Between and beyond. The course of a life in the realms of history of education, general pedagogy and comparative studies. Interview with Edwin Keiner. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(2). 235-247. https://doi.org/10.14516/ete.380

Bolívar, A., Domingo, S. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* La Muralla.

Boluda, R. M., Dalouh, R., Cala, V. & Jiménez, A. J. (2017). *Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: nuevos espacios de intervención*. Universidad Almería.

Brandenburg, R. (2021). I started letting the teachers in': What factors contribute to successful educational outcomes for disengaged young adults? *Pedagogy, culture y society, 29*(3), 397-413. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1747107

Christodoulou, M., Bousia, C. y Kiprianos, P. (2018). The life–course formation of teachers' profession. How emotions affect VET teachers' social identity. *RASE- Revista de Sociología de la Educación*, 11(2), 280-296. https://doi.org/10.7203/rase.11.2.12300

Cotán Fernández, A. (2015). *Enseñanza Superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4ª Ed.). Sage.

Crosnoe, R. y Benner, A. D. (2016). Educational Pathways. En M. J. Shanahan, J. T. Mortimer, y M. Kirkpatrick Johnson (Eds.), *Handbook of the life course*: Volume II (pp. 179-200). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20880-0_8

Cuconato, M., Majdzinska, K., Walther A. y Warth, A. (2017). Student´s decision-making strategies at transitions in education. En A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato y R. Dale. *Governance of educational trajectories in Europe. Pathways, policy and practice* (pp. 223-247). Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781474287203.ch-011

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa.* Gedisa.

Emery, L., Spruyt, B., Boone, S. & Van Avermaet, P. (2020). The educational trajectory of newly arrived migrant students: Insights from a structural analysis of cultural capital. *Educational Research, 62*(1), 18-34. https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1713021

Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Friese, S. (2020). *ATLAS.ti 9 user manual. ATLAS.ti scientific software development GmbH.* https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/ATLAS.ti_ManualWin.v9.pdf

Gebel, M. y Heineck, G. (2019). *Research handbook on the sociology of education*. Rolf Becker.

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE, 4*(1), 1-15.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación (6ª Ed.).* McGraw Hill education.

Hutchison, E. D. (2018). The life course perspective: A promising approach for bridging the micro and macro worlds for social workers. *Families in society.* https://journals.sagepub.com/doi/10.1606/1044-3894.1886

Hutchison, E. D. (2019). An update on the relevance of the life course. Perspective for social work. *Families in society, 100*(4), 351-366. https://doi.org/10.1177/1044389419873240

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. y Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of educational psychology, 92*(1), 171-190. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171

Lewis, R. B. (2016). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs: *Field Methods, 16*(4), 439-464. https://doi.org/10.1177/1525822X04269174

Maciá-Soler, L., Marcos, A. P., Colón, J. Z., Gutiérrez, M. R. & Santos, A. M. (2014). *Investigación cualitativa.* Elsevier España. https://doi.org/10.1016/b978-84-9022-445-8.00012-3

Nichol, L., DeFosset, A., Perry, R. y Kuo, T. (2016). Youths' perspectives on the reasons underlying school truancy and opportunities to improve school attendance. *The Qualitative Report*, 21(2), 299-300. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2231

Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M. & Torres Soto, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa. *Revista española de pedagogía, 77*(272), 103-121. https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-07

Rodríguez-Dorans, E. & Jacobs, P. (2020). Making narrative portraits: A methodological approach to analysing qualitative data. *International journal of social research methodology, 23*(6), 611-623. https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1719609

Salvà-Mut, F., Oliver Trobat, M. F. y Comas Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142. https://doi.org/10.11144/javeriana.m6-13.aede

Smyth, J. & McInerney, P. (2013). Whose side are you on? Advocacy ethnography: Some methodological aspects of narrative portraits of disadvantaged young people, in socially critical research. *International journal of qualitative studies in education, 26*(1), 1-20. https://doi.org/10.1080/09518398.2011.604649

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource.* John Wiley & Sons.

Thiele, t. et al. (2017). Experience of disadvantage: The influence of identity on engagement in working class students’ educational trajectories to an elite university. *British educational research journal, 43*(1), 49–67. https://doi.org/10.1002/berj.3251

Tomaszewska-Pękała, H., Wrona, A. y Marchlik, P. (2017). *Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries* [Dataset]. Publication 6. Project RESL. eu. financiado por la Unión Europea (320223).

Traverso Macías, D. (2019). *Diseño y validación de un cuestionario sobre la conciencia, regulación y comprensión de las emociones basado en la competencia lingüística.* https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/21696

Yusof, N., Oei, T. P. S. y Ang, R. P. (2018). Voices of adolescents on school engagement. *Asia-Pacific Education Researcher*, 27(1), 23-32. https://doi.org/10.1007/s40299-017-0362-1

Zabalza, M. A. (2017). *Guía didáctica basada en la conferencia: Coreografías didácticas para la enseñanza innovadora*. Youtube. https://youtu.be/LyyFsaH2aMU

SECCIÓN III

DIVERSIDAD CULTURAL Y DE GÉNERO

EL TRANSGENERISMO: UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

SARA MARTÍNEZ-CARRERA
Universidad de Vigo

ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA
Universidad de Vigo

CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
Universidad de Vigo

ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO
Concello de A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día es fundamental que la sociedad actual conozca qué es el transgenerismo, especialmente desde las primeras edades. Con todo, hay etapas, en las que por sus características intrínsecas es necesario incidir en estos aspectos. En este sentido, cabe referirse a la adolescencia, chicos y chicas que cursan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Ser transgénero significa no identificarse con el sexo asignado de forma biológica al nacer. A pesar de los avances que se han producido el reconocimiento del colectivo Lesbianas, Gais, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales (en adelante LGTBI) no está generalizado en todos los países. En España se ha producido un avance legislativo. En este sentido, cabe hacer referencia al Proyecto de Ley integral del reconocimiento del derecho a la identidad y expresión de género de la Comunidad Valenciana o la Ley de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid (Álvarez Teruel *et al*, 2017).

Las personas transexuales experimentan una discontinuidad entre las partes corporales, las identidades y los placeres sexuales que creen que deberían asociarse con ellos/as. Las personas transgénero pueden sufrir cierta discriminación por parte de la sociedad, especialmente por algún

colectivo en concreto como los y las adolescentes, que pueden tener severas consecuencias sobre las personas con identidades de género no-normativas.

Siguiendo a Whittle *et al* (2007) se puede definir la transfobia como un rango amplio de comportamiento, actitudes y sentimientos negativos dirigidas hacia personas transgénero y basadas en la expresión de su identidad de género.

A continuación, se presentan varios subapartados con el fin de ampliar estos aspectos de interés. En un primer momento se aborda una etapa educativa en la que es fundamental tratar el transgenerismo, la adolescencia, representada por alumnado que cursan la ESO. Seguidamente, se recogen de forma teórica aspectos relativos a las personas transgénero. Por último, se hace referencia a las medidas de prevención en posibles casos de discriminación, intimidación, violencia de género o abuso infantil por identidad de género.

1.1. ESTUDIANTES DE LA ESO: ADOLESCENCIA

En el informe The State of the World´s Children (Anthony, 2011) se pone de manifiesto la dificultad para definir la adolescencia por una serie de motivos. En primer lugar, porque cada individuo tiene distintas experiencias, atendiendo a las variaciones físicas, a la madurez cognitiva y emocional, etc. Por otra parte, la pubertad tampoco es sencilla de definir ya que, aunque se pueda entender como la línea de demarcación entre la niñez y la adolescencia, los cambios suceden a diferentes edades entre chicos y chicas. Por otra parte, la definición de adolescencia es distinta atendiendo a las leyes de los distintos países relacionadas con la minoría y mayoría de edad, atendiendo asimismo a acciones como: contraer matrimonio, el consumo de bebidas alcohólicas, etc. El tercer factor hace referencia a lo establecido legalmente para las personas adultas, los/as adolescentes y los/as niños/as.

Etimológicamente, la palabra adolescencia proviene del verbo latino “adolecere” que significa crecer: crecer hacia la madurez (Gastaminza, *et al*, 2007). Varios/as investigadores e investigadoras como Antona *et al* (2003), Talero *et al* (2013), Iglesias (2013) o Borrás (2014) coinciden

con esta idea, considerando la adolescencia como un estado privativo del ser humano, una etapa de transición entre la infancia y la adultez, en la que se presentan múltiples y complejos cambios físicos, psicológicos y sociales.

Siguiendo a Palacios *et al* (2001) la adolescencia es aquel periodo que se extiende desde los 12-13 años hasta aproximadamente el final de los 20 años. Dentro de la misma, se puede distinguir distintos procesos, como por ejemplo la pubertad, que se define como aquel proceso de alteraciones físicas cuya función es transformar el cuerpo infantil y convertirlo en cuerpo adulto con capacidad para procrear. Al finalizar este cambio, se puede diferenciar perfectamente los diferentes cuerpos, identificando los caracteres sexuales primarios y los caracteres sexuales secundarios.

Se puede sostener que la pubertad es ese proceso que de forma progresiva se prolonga durante varios años, en el que el adolescente o la adolescente experimenta un conjunto de cambios, que realmente son muy significativos. De hecho, pueden llegar a dejar una importante huella a nivel psicológico condicionando la forma de sentir, actuar y pensar en el momento y en un futuro.

Siguiendo a Silva (2007) la adolescencia es un concepto relativamente nuevo, creado como constructo cultural en la revolución industrial, cuando se solicitaba que entre la infancia y la adultez existieran unos años antes de la incorporación a las tareas productivas.

Siguiendo a Palacios *et al* (2001) la adolescencia se expande también a incontables formas de pensamiento, lo que les va a permitir percibir los fenómenos de manera diferente a como lo habían hecho hasta ese momento.

Silva (2007), indica que en la adolescencia existen varios aspectos psicológicos relevantes como la búsqueda de sí mismos (búsqueda de identidad), necesidad de independencia, evolución de pensamiento, actitud social reivindicativa, manifestaciones y conductas sexuales, etc. Además, los y las adolescentes se vuelven más analíticos/as, corrigen falsas creencias y llegan a conclusiones propias según esta autora.

Con relación a lo anterior, Palacios *et al* (2001) indican que, gracias al pensamiento adolescente, ante una problemática en concreto, tiene en

cuenta los datos presentes y sabe intuir las situaciones y relaciones causales posibles, las que seguidamente, tratará de verificar con la realidad. Este esquema es asimilado como una fase interior, que va modificando el esquema que tiene interiorizado y almacenado anteriormente, por uno nuevo, consecuencia de su propia experiencia.

De esta forma, el y la adolescente irá perfeccionando la imagen que tiene de sí mismo/misma y definiendo su orientación sexual, eligiendo un oficio, asumiendo valores de tipo moral, optando por unas relaciones u otras. En esta etapa, en la adolescencia, también los y las adolescentes se tratan de ajustar a las expectativas que los demás tienen respecto a ellos y ellas, que cambian según el ambiente en el que se encuentren; familiar, social y educativo.

1.2. PERSONAS TRANSGÉNERO

A lo largo de los años surgen nuevas conceptualizaciones claramente diferentes, tales como el sexo biológico, la identidad de género, el rol de género y la orientación sexual. Siguiendo a D'elio *et al* (2016) se podrían definir como:

- El sexo biológico, está formado por diferentes componentes como son los órganos sexuales internos y externos, los cromosomas y las hormonas. De este modo, se diferencia sexo de mujer, de hombre e intersexual.
- La identidad de género es la convicción íntima, que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto a sentirse hombre o mujer o de un género no-binario (transgénero).
- El rol de género se define como el conjunto de normas sociales y comportamentales definidas como masculinas o femeninas en diferentes épocas y en una cultura determinada.
- La orientación sexual, es la dirección del deseo sexual, hacia personas del género opuesto (heterosexual), por personas del mismo sexo (homosexual), por personas de ambos sexos (bisexual).

Estos mismos autores indican que la sociedad tiene catalogado el perfil ideal como la persona heterosexual, que se identifica con su sexo y que cumple todas las normas sociales impuestas.

Las manifestaciones de identidad de género del ser humano son variadas y cada cultura hace su propia interpretación de esta circunstancia. Las respuestas que las distintas sociedades han dado a esta realidad humana han sido muy diversas a lo largo del tiempo y en las distintas geografías de nuestro mundo (Ravetllat Ballesté, 2018).

La mayoría de las teorías consideran que la identidad de género se adquiere durante la primera infancia y es inalterable el resto de la vida. La clasificación de la identidad de género es estática y dual. Sin embargo, existen numerosas personas que no se sienten identificadas con su sexo biológico pasada ya la etapa de la infancia.

Definiciones sobre transexuales, transgénero y travestis, se siguen confundiendo. Teniendo en cuenta la definición de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México, las personas travestis son aquellas personas que tienen la necesidad de vestirse como las personas del género contrario. Hay personas que se transvisten siempre y hay personas que sólo en alguna ocasión. Por otra parte, las personas transgénero son las que además de vestirse como el otro género, tienen la necesidad de actuar con las actitudes y tareas que, según la sociedad, son asociadas al sexo contrario. Es decir, las personas transgénero no se identifican con el sexo asignado de forma biológica al nacer. Las personas transexuales, son las que sienten que nacieron en un cuerpo equivocado y sienten la necesidad de cambiar su cuerpo.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México sostiene que el sexo no se escoge y la transexualidad es un tránsito, un cambio de la situación social a la hora de vivir. Es por ello por lo que, indica, la sociedad necesita formarse e informarse socialmente ya que, la transexualidad sigue provocando incomprensión, intolerancia y rechazo y puede llegar a encadenar trastornos emocionales en las personas con trastorno de la identidad de género (TIG).

En el informe Out In The Open (UNESCO, 2016), se indica que el ámbito en el que las personas LGTBI sufren un mayor rechazo y

discriminación es el ámbito educativo. En el mismo informe se indica y promueve que trabajar desde la escuela es importante, al cumplir un papel social fundamental en la formación de la personalidad, en un momento especialmente sensible del desarrollo, como es la infancia y la adolescencia.

En la adolescencia también surgen numerosas inquietudes entre los jóvenes y las jóvenes y sus familias, las cuales obligan a la comunidad educativa a proporcionar información y formación favoreciendo la práctica y el aprendizaje de valores basados en el respeto, la pluralidad, la diferencia y la igualdad, y partiendo siempre de que la diversidad de las personas, es un valor positivo que se debe aprender desde la primera etapa escolar (UNESCO, 2016).

1.2. Medidas de INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ANTE POSIBLES CASOS DE DISCRIMINACIÓN

Tal y como establece la normativa en la materia, los planes de convivencia de los centros recogerán el protocolo para la prevención, detección y tratamiento del acoso y acoso ciberacoso, y procedimientos para corregir conductas contrarias a convivencia, que incluye las conductas de acoso, discriminación, violencia de abuso de género o transexual infantil (Protocolo Identidade de Xénero, Xunta de Galicia, 2016). En caso de ser detectado, actuará de acuerdo con las previstas en dichos protocolos:

– Cuando se establezca que el ataque a la dignidad del/de la menor debido a causas relacionados con su identidad de género, se aplicarán medidas correctoras y, en particular, la expulsión temporal o definitiva del infractor, como acción correctiva asociada a una conducta que viola su dignidad personal de los demás miembros de la comunidad educativa que tienen como origen o la consiguiente discriminación o acoso por motivos de sexo, orientación sexual o identidad sexual, tal y como recoge el artículo 124 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación según la redacción dada por la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

– Cualquier miembro de la comunidad escolar que tenga conocimiento o sospecha de una situación de acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil de cualquier estudiante, por identidad de género dentro de la escuela, tiene la obligación ponerlo en conocimiento de los responsables del centro según los procedimientos que cada centro establece en su plan de convivencia.

– En aquellos casos en que, por la actitud de la familia, uno o ambos padres, hacia la identidad de género del estudiante, se detectan indicios de falta de respeto a la identidad sexual del menor, que pueden implicar una situación de malos tratos, a fin de garantizar el interés superior del niño, actuará de acuerdo con los protocolos establecidos por los servicios de asistencia y protección infantil.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio consiste en descubrir los conocimientos y actitudes de adolescentes que cursan la ESO hacia el transgenerismo desde una perspectiva de género. Como objetivos específicos se han determinado:

– Revelar el conocimiento de los y las adolescentes acerca del término transgénero
– Manifestar las actitudes de los y las adolescentes hacia las personas transgénero

3. METODOLOGÍA

Este estudio se ha llevado a cabo bajo una metodología cualitativa, concretamente se trata de un estudio de casos. Siguiendo a Mendoza (2006) una investigación cualitativa consiste en analizar y describir las cualidades de una situación en concreto, intentando descubrir la mayor cantidad de atribuciones.

En los siguientes subapartados se presenta la descripción del contexto y de los y las participantes objeto de estudio, los instrumentos que se han

utilizado con dichos participantes y, finalmente, el procedimiento que ha tenido lugar.

3.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y DE LOS PARTICIPANTES

La presente investigación se ha llevado a cabo en dos centros educativos situados al noroeste de la península ibérica; concretamente ambos pertenecen a la misma ciudad. El colegio A, se trata de un centro privado concertado, situado en un barrio obrero de la ciudad.

Actualmente el colegio cuenta con 27 profesores y profesoras y con un total de 325 alumnos y alumnas. El colegio oferta los cursos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

El colegio está distribuido en dos edificios, uno para el alumnado de Educación Primaria e Infantil y otro de la ESO. Además, cuenta con un polideportivo cubierto y una finca al aire libre.

El colegio B, está situado en un emblemático edificio de la ciudad, en el centro de la misma.

Actualmente el colegio cuenta con 40 profesores y profesoras que imparten clase en la etapa de Educación Infantil, en la de Educación Primaria y en la de la ESO.

En este estudio han participado respondiendo a un cuestionario 53 personas, siendo adolescentes escolarizados en el segundo ciclo de la ESO de los colegios A y B. Atendiendo al sexo, cabe decir que el 60,4 % de las personas encuestadas son chicas, mientras que el 39,6 % son chicos. Con relación a la edad de las personas objeto de estudio, cabe decir que el cuestionario fue cubierto por estudiantes de entre 14 y 15 años, de los cuales un 75,47% de los mismos tienen 14 años y un 24,53% tiene una edad de 15 años. Por lo que la media de edad de las personas participantes es de 14,25 años.

3.2. INSTRUMENTOS

Esta investigación se ha llevado a cabo a través de la recogida de datos basado en un cuestionario de preguntas abiertas elaborado *Ad hoc*, al no

existir en el mercado ningún otro que se adecuara a los objetivos de esta investigación. Dicho instrumento fue supervisado por 4 expertos en la temática objeto de estudio.

Siguiendo a García (2003), el cuestionario es un conjunto de interrogantes abiertos elaborados cuidadosa y sistemáticamente, que puede ser aplicado de varias formas. Las preguntas abiertas dan la oportunidad de que los y las participantes se expresen libremente, pudiendo conocer detalles importantes que quizá no se habían considerados previamente para la investigación. Además, al utilizar un cuestionario abierto, con preguntas abiertas, se obtiene una mayor recogida de información.

3.3. PROCEDIMIENTO

El primer paso para empezar esta investigación consistió en contactar con los centros educativos en los que se ha llevado a cabo el estudio. Los centros fueron elegidos por su tamaño, al contar con las tres etapas educativas (etapa de Educación Infantil, etapa de Educación Primaria y etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, en la que se sitúan los participantes de esta investigación). También por su amabilidad y disponibilidad para llevar a cabo esta investigación. Cabe señalar que se les ha explicado la finalidad de la investigación, remarcando el carácter confidencial de la misma. Los cuestionarios abiertos fueron repartidos en versión impresa entre el alumnado participante, siendo la participación individual, anónima y voluntaria. Los cuestionarios abiertos fueron repartidos y cubiertos en la hora de tutoría, dentro del aula y fueron cubiertos de forma manual, a bolígrafo. Disponían de 45 minutos para cubrirlos y la investigadora estaba presenta para resolver cualquier duda.

Una vez los datos fueron recogidos, se ha procedido a su análisis. Para ello, se ha leído detenidamente la información y establecido las categorías y subcategorías pertinentes. Se ha llevado a cabo un recuento de frecuencias, apoyado en el programa informático Excel, que ha dado lugar a figuras/gráficas representativas.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados de este estudio, estructurados en 2 apartados, que se corresponden con los objetivos específicos de esta investigación. En un primer momento se hace referencia al conocimiento acerca del término transgénero por parte del alumnado adolescente de ESO. De seguido se presentan las actitudes de los y las adolescentes que cursan la ESO hacia las personas transgénero.

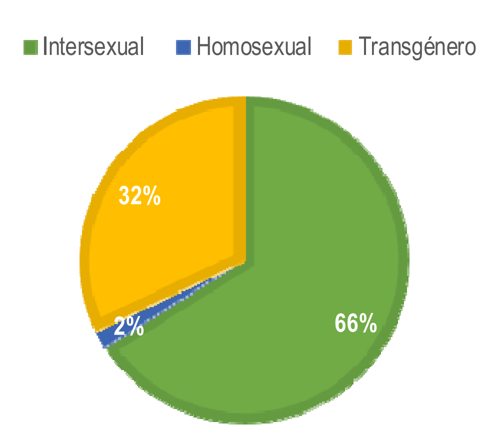
4.1. CONOCIMIENTO ACERCA DEL TÉRMINO TRANSGÉNERO

Los resultados ponen de manifiesto que el 66,04% de los y las adolescentes consideran que el término correcto para denominar a las personas que no se identifican con su sexo biológico seria intersexual. Un 32,07 % considera que la denominación adecuada sería transgénero, mientras que un 1,89% de las personas participantes indican que el término sería homosexual (Gráfico 1).

A continuación, se presentan unos textos ilustrativos:

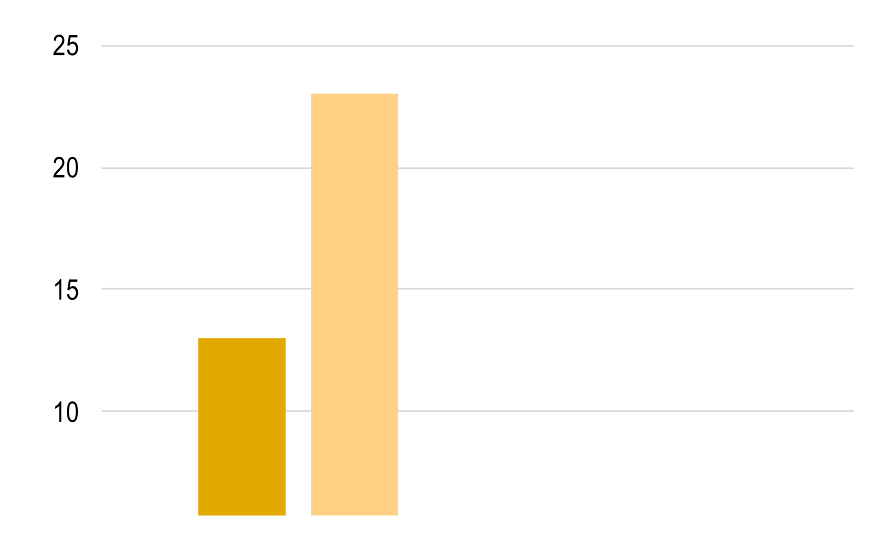
> Yo creo que el nombre que designa a las personas que no se identifican con su sexo biológico es intersexual (Adolescente 1, chica, 14 años).
>
> Desde mi punto de vista (y reconozco que no conozco mucho el tema), el nombre que designa a las personas que no se identifican con su sexo biológico es transgénero (Adolescente 34, chico, 15 años).
>
> Pues no es un tema del que tenga mucha información (realmente nadie nos ha hablado de ellos) pero diría que las personas que no se identifican con su sexo biológico son personas intersexuales (Adolescente 26, chico, 14 años).

GRÁFICO 1. *Nombre que designa a las personas que no se identifican con su sexo biológico*



Desde una perspectiva de género, cabe hacer una distinción entre las respuestas ofrecidas por adolescentes chicos y las de las adolescentes chicas (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. *Nombre que designa a las personas que no se identifican con su sexo biológico desde una perspectiva de género.*



Como se puede observar en el gráfico 2 en respuesta a la pregunta de ¿qué nombre designa a las personas que no se identifican con su sexo biológico?, la respuesta transgénero está bastante equilibrada con relación a si la han respondido chicos o chicas adolescentes. Sin embargo, exclusivamente los chicos adolescentes han dicho como respuesta el término homosexual. Finalmente, la denominación intersexual, es mucho más designada por las chicas adolescentes que por los chicos. A continuación, un ejemplo:

> La primera palabra que se me viene a la cabeza respecto a: Nombre que designa a las personas que no se identifican con su sexo biológico es: homosexual. (Adolescente 49, chico, 14 años)

> Estoy casi seguirá de que el nombre que designa a las personas que no se identifican con su sexo biológico es intersexual (Adolescente 4, chica, 14 años).

> Pues el nombre que designa a las personas que no se identifican con su sexo biológico es intersexual, o eso es lo que yo creo (Adolescente 5, chica, 15 años).

4.2. ACTITUDES DE LOS Y LAS ADOLESCENTES HACIA LAS PERSONAS TRANSGÉNERO

Para conocer las actitudes de los y las adolescentes hacia las personas transgénero se les pregunta en el cuestionario de preguntas abiertas sobre si las personas transgénero pueden hacer una vida normal, así como si el transgenerismo es una enfermedad.

En cuanto a la primera pregunta, y como se puede observar en el gráfico 3, la mitad de las personas participantes (52,83%), indican que estas personas no suelen hacer una vida normal, ya que suelen morir pronto. Por su parte, el 26,42 % de las personas objeto de estudio sostienen que sí pueden tener una vida normal, pero solo si vive en un ambiente adecuado. Finalmente, el 20,75% de los y las adolescentes sostienen que pueden hacer una vida completamente normal. A continuación, un extracto ilustrativo:

> Sinceramente, considero que por desgracia las personas transgénero no pueden hacer una vida normal. Creo que su esperanza de vida es menor (Adolescente 37, chica, 14 años)

La verdad es que creo que una persona transgénero sí puede hacer una vida normal, pero solo si vive en un ambiente adecuado, es decir, no creo que todas las personas transgénero puedan tener una vida normal, la vida de unos es mucho mejor que la de otros, dependiendo del ambiente en el que se muevan, de su familia, amigos… (Adolescente 36, chica, 15 años)

GRÁFICO 3. *¿Pueden las personas transgénero hacer una vida normal?*

60,00%
50,00%
40,00%
30,00%
20,00%
10,00%
0,00%

Sí, pero solo si vive en un ambiente adecuado
No, suelen morir pronto
Pueden hacer una vida completamente normal

Atendiendo a la perspectiva de género, en la gráfica 4 se observa las diferencias entre los y las adolescentes con respecto a la pregunta: ¿Pueden las personas transgénero hacer una vida normal? En este sentido, se percibe cómo las chicas adolescentes destacan en cuanto a la respuesta: no, suelen morir pronto. Sin embargo, la respuesta: sí, pero sólo si vive en un ambiente adecuado está perfectamente equilibrado, sin existir diferencias entre los y las adolescentes según el sexo. Finalmente, y nuevamente, son más las mujeres que piensan que las personas transexuales pueden hacer una vida completamente normal, con relación a los hombres adolescentes.

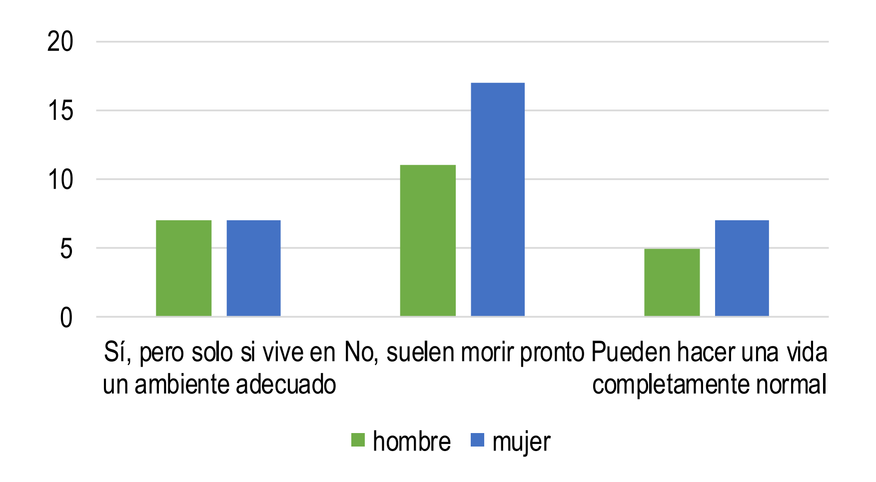
Se presenta un ejemplo para ayudar a visibilizar estos resultados:

Creo que, desgraciadamente, las personas transgénero no pueden hacer una vida normal, ya que mueren antes que las personas que no son transgénero (Adolescente 38, chica, 15 años).

> Desde mi punto de vista una persona transgénero sí puede hacer una vida normal, pero es importante que viva en el medio adecuado, y que tenga otro tipo de atenciones y cuidados que las personas que no son transgénero no tenemos que tener (Adolescente 14, chico, 14 años).

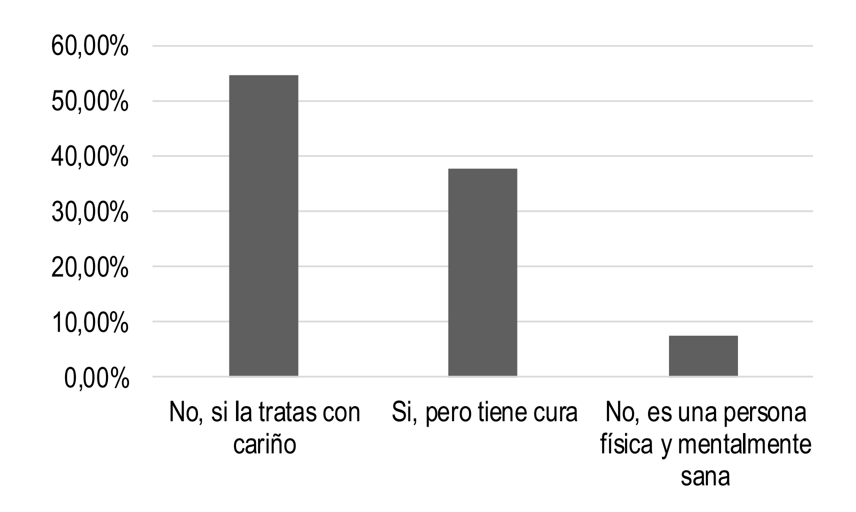
> Pues creo que las personas transgénero no viven lo mismo que una persona que no es transgénero, suelen tener más problemas y pueden morir pronto (Adolescente 17, chica, 14 años).

GRÁFICO 4. *¿Pueden las personas transgénero hacer una vida normal? Desde una perspectiva de género*



Se les pregunta a los y las adolescentes si el transgenerismo es una enfermedad. Los resultados se presentan en el gráfico 5.

GRÁFICO 5. ¿Es el transgenerismo una enfermedad?



Como se puede observar en el gráfico 5, el 54,72% de las personas entrevistadas, sostienen que el transgenerismo no es una enfermedad, siempre que se trate bien y con cariño. El 37,73 % de los y las adolescentes indican que el transgenerismo sí es una enfermedad, pero que tiene cura. Por otro lado, el 7,55 % de las personas objeto de estudio indican que no es una enfermedad, que las personas transgénero son personas física y mentalmente sanas.

> Considero que el transgenerismo no es una enfermedad, pero puede llegar a serlo si no se la trata con cariño y dedicación (Adolescente 15, chica, 14 años)
>
> Yo creo que sí es una enfermedad, pero hoy en día tiene cura (Adolescente 11, chico, 14 años)
>
> Creo que el transgenerismo no es como tal una enfermedad, pero hay que tener ciertos cuidados que otras personas no transgénero no tienen que tener en cuenta (Adolescente 15, chico, 15 años)

5. DISCUSIÓN

Se presenta a continuación una discusión de los resultados obtenidos. Según este estudio, la mayor parte de las personas participantes en la

investigación consideran que el término correcto para denominar a las personas que no se identifican con su sexo biológico seria intersexual, seguido de transgénero, mientras que una minoría (formada exclusivamente por adolescentes masculinos) de las personas participantes indican que el término sería homosexual.

Por otra parte, más de la mitad de las personas participantes en este estudio consideran que las personas transgénero no son personas que estén enfermas, aunque si no se les trata con cariño sí pueden llegar a serlo. Cabe señalar que el transgenerismo fue durante muchos años citado en el exitoso libro sobre las Enfermedades de la Personalidad (Janssen, 2020).

Tal y como indica la Agencia de los Derechos fundamentales de la Unión Europea, dos de cada cinco personas trans, concretamente, aquellas que pertenecen a las categorías sociales y económicas más bajas o en paro, han solicitado ayuda psicológica o médica relacionada con su identidad de género, lo que lleva a pensar en la necesidad de educar a la sociedad actual en la igualdad y respeto.

Más de la mitad de los y las adolescentes objeto de estudio piensan que las personas transgénero no pueden hacer una vida normal. En este sentido la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2014), afirma que las personas transgénero deben afrontar frecuentemente discriminación, acoso y violencia. Como consecuencia de estas experiencias, las personas transgénero viven en una situación de miedo constante y deciden ocultar o mentir su identidad de género, lo cual supone una reducción de sus derechos. Esto recalca, la importancia del fomento de normas y creencias educativo-sociales capaces de mejorar la vida de las personas transgénero y la necesidad de apoyar a este colectivo con marcos legales.

6. CONCLUSIONES

Considerando, que transgénero (persona cuya identidad de género no se corresponde con el género de su cuerpo), intersexual (persona que presenta caracteres sexuales de mujer y de hombre a la vez) y homosexual (persona que siente atracción por otras personas de su mismo sexo), son conceptos

claramente diferentes, más del 60% de los y las adolescentes encuestados y encuestadas confunden a la persona Intersexual con la Transgénero. Además, más de la mitad de los y las adolescentes consideran que las personas transgénero no pueden realizar una vida normal, mientras que el 50% piensan que no son personas enfermas. Se ha atendido a la perspectiva de género, percibiéndose en alguna ocasión algún tipo de diferencia.

Una vez obtenidos estos resultados, negativos en conocimientos y actitudes hacia las personas transgénero, se puede entender mejor la difícil realidad que viven estas personas, y la necesidad de poner remedio a la misma.

Se pone de manifiesto todo el camino que queda por recorrer y mejorar tanto dentro como fuera del aula con toda la población en general y con los y las adolescentes en particular acerca de los conocimientos y las actitudes que se posee de las personas transgénero.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para la realización de esta investigación no se ha contado con apoyos financieros. Con todo, cabe agradecer su colaboración por participar en este estudio, a las personas participantes, los y las 53 alumnos y alumnas de los centros educativos que participaron en esta investigación.

8. REFERENCIAS

Álvarez Teruel, J. D., González Gómez, C. y Grau Company, S. (2017). El transgenerismo. Detección y actuación como prevención de la violencia de género. Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación, 4 (1), 111-118. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537011

Anthony, D. (2011). The state of the world's children 2011 - adolescence: an age of opportunity. UNICEF.

Antona, A., Madrid, J. y Aláez, M. (2003). Adolescencia y salud. Papeles del psicólogo, 23(84), 45–53. https://www.redalyc.org/pdf/778/77808405.pdf

Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. Correo Científico Médico, 18(1), 05-07. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1560-43812014000100002&script=sci_arttext&tlng=pt

D'elio, F., Sotelo, J., Santamaría, C. y Recchi, J. (2016). Guía básica sobre diversidad sexual. República de Argentina: Ministerio de salud presidencia de la nación.

García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Almendralejo.

Gastaminza, X., Vacas, R., Tomás, J. y Oliva, B. (2007). Aspectos psicológicos de los adolescentes. Familia Nova Schola.

Iglesias, D. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. Pediatría Integral, 17(2), 88-93. https://www.pediatriaintegral.es/wpcontent/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf

Janssen, D. F. (2020). Transgenderism before gender: nosology from the sixteenth through mid-twentieth century. Archives of Sexual Behavior, 49(5), 1415–1425. https://doi.org/10.1007/s10508-020-01715-w

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158- 17207. https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

Mendoza, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y Limitaciones. https://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/investigacionDIFERENY_LIMITACIONES.pdf

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2001). Desarrollo psicológico y educación. Alianza Editorial.

Ravetllat Ballesté, I. (2018). Igual de diferentes: la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. Ius et Praxis, 24(1), 397-436. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122018000100397

Silva, I. (2007). La adolescencia y su interrelación con el entorno. Injuve.

Talero, C., Durán, F. y Pérez, I. (2013). Sueño: características generales. Patrones fisiológicos y fisiopatológicos en la adolescencia. Ciencias de la Salud, 2(3),333-348. http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v11n3/v11n3a08.pdf

UNESCO (2016). Out in the open. UNESCO.

Whittle, E., Turner, L. y Al-Alami, M. (2007). Engendered Penalties: Transgender and Transsexual People's Experiences of Inequality and Discrimination. http://www.pfc.org.uk/pdf/EngenderedPenalties.pdf

Xunta de Galicia (2016). Protocolo Identidade de Xénero. Xunta de Galicia

PREJUICIOS/ACTITUDES NEGATIVAS DE ESTUDIANTES DE LA ESO HACIA EL TRANSGENERISMO: UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
Universidad de Vigo

ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA
Universidad de Vigo

ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO
Concello de A Coruña

SARA MARTÍNEZ-CARRERA
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Educar es brindar una formación integral que capacite a niños/as y adolescentes una formación completa que ayude a configurar su identidad, como también a construir una concepción de la realidad que a su vez integre el conocimiento y una valoración ética y moral. Coeducar implica educar sin diferenciar mensajes en función de la función de sexo o identidad.

La coeducación es un estilo educativo, un proceso de transformación social que pretende una convivencia entre los sexos lejos de la opresión mutua y tendiendo a una relación de justicia y respeto y en aras de la formación integral y la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres.

La educación debe realizarse desde una perspectiva integral y de género, sin hacer ninguna distinción en cuanto a la orientación sexual o a la identidad sexual. La educación que contribuye a la prevención de todo tipo de situaciones de violencia.

En los últimos años se ha producido un aumento de las conductas discriminatorias y la discriminación estereotipos sexistas entre el alumnado de las escuelas que influyen en desarrollo de su identidad y en cómo se manifiesta la violencia escolar, qué origina un aumento de los conflictos y situaciones de violencia entre niños y niñas y adolescentes.

A continuación, se presentan varios subapartados con el fin de ampliar estos aspectos de interés. Se realiza una aproximación histórica del transgenerismo, se definen diferentes conceptos básicos, seguidamente se recogen las necesidades educativas del alumnado en situación de transexualidad y para finalizar se realiza una breve descripción de la educación inclusiva.

1.1. Aproximación histórica del transgenerismo

Según Mas (2015), el tema del transgenerismo no se describió hasta hace unas pocas décadas, pero ya se trató con mucha anterioridad en la mitología griega se hallan referencias a este tema en algunos mitos como son: el mito del dios Hermafrodito, las Amazonas, el mito de Tiresías, quién fue convertido en mujer por la diosa Heras, la diosa Castalia, quién protegía las almas de las mujeres encerradas en cuerpos masculinos (Mas, 2015).

Philo, un emperador romano de Alejandría, describió ciudadanos varones que invertían una gran suma de dinero para cambiar su naturaleza masculina en femenina. Entre estos emperadores destacan Heliogábalo y Nerón quienes fueron denominados transexuales y transvestidos (Marcus, 1993). Además, el mismo emperador, Nerón realizó cambios en la legislación para poder cambiar a su esclavo Emporun de sexo y posteriormente de la conversión se casaron (Brisson y Kyriazopoulos, 2003).

Mas (2015) afirma que, en la Europa Media con la aparición de una nueva moral, las personas intersexuales o transgénero, eran consideradas como un fenómeno marginal y como desviaciones de la naturaleza.

Es François Timoleón (1644-1724) quien creó el primer testimonio autobiográfico de una práctica de travestismo, mostrando su deseo de cambiar de sexo.

En la década de los 60, el término transexualidad floreció de la mano de Benjamin (1966) en su libro "The transsexual Phenomenon", para referirse al deseo de pertenecer al género contrario al genéticamente establecido. Hasta ese momento había sido designado con el nombre de "travestismo". Este autor, consideraba travestismo y transexualidad como un "desequilibrio" de género, señalando la transexualidad como la manifestación más aguda (Benjamin, 1966). Mas (2015) afirma que es en el 1974, cuando se sustituyó el término de transexualidad por el de "síndrome de distrofia de género", creándose desde entonces una lucha de este colectivo por la despatologización de ella. Cabe señalar que el transgenerismo fue durante muchos años citado en el exitoso libro sobre las Enfermedades de la Personalidad (Janssen, 2020).

Bolín (1988) analiza el transgenerismo apoyándose en que la identidad personal está completamente relacionada con la identidad social, puesto que la autopercepción también viene marcada por la mirada de otros. Muchas personas no son capaces de consolidar su identidad hasta que obtienen el reconocimiento de los demás. Para las personas transgénero la visión de su propia condición es una anomalía, hay personas que carecen de un brazo, de una pierna, etc. y ellos/ellas nacen con un sexo equivocado.

Es el movimiento feminista, quien, a lo largo de los tiempos, ha indagado en la búsqueda de la identidad de las personas. Es, en la década de los 80 a los 90, con la tercera ola, cuando el grupo trans se ve reflejado en la lucha del feminismo, quién tiene como objetivo que todas las personas tengan los mismos derechos y deberes, sin que el sexo, género, identidad u orientación sexual les impida obtener los mismos beneficios y ser partícipes de las mismas obligaciones sociales (Mas, 2015).

De este modo, surge el discurso transfeminista, que aporta al feminismo la perspectiva trans y al transgenerismo el sentido feminista. Sobre este concepto, resulta importante destacar la visión de Bolin (1988) sobre la identidad sexual denominándola identidad temporal, una identidad que una persona adopta en un momento de cambio para posteriormente abandonarla. Continuando con este argumento, es el Gabinete Sociológico Biker, expone que, ser transexual se puede entender como el tránsito de un sexo a otro. Mientras que, transgenerismo se refiere a las

situaciones en que la autoidentificación de una persona en sí misma no coincide con el género que se le ha asignado socialmente (Mas, 2015).

1.2. Principales concepciones

Toda persona se clasifica en el momento del nacimiento como hombre o mujer que, lo cual para las personas transgénero, genera un conflicto al ser clasificadas dentro de esta dicotomía que no perciben como propia.

Algunos términos de interés al respecto son:

- Expresión de género: formas de manifestar el género de una persona, que se manifiesta en la forma de hablar, mostrarse a otras personas, vestirse, elección de juguetes o actividades preferidas.
- Identidad de género: es el sentimiento íntimo de identificación como hombre o mujer, independientemente de los genitales o la dotación cromosómica que la persona tenga.
- Registro de identidad: es el que se asigna al nacer.
- Transexualidad (Trans*): es la situación en la que se encuentran las personas cuya identidad registrada no coincide con su identidad de género.
- Cisexualidad: es la situación en la que se encuentran las personas cuya identidad, registro y género, son coincidentes.
- Orientación sexual: es la atracción emocional, romántica, sexual o afectiva hacia otras personas.

1.3. Necesidades educativas del alumnado en situación de transexualidad

La escuela juega un papel social muy importante en la formación integral de las personas, en un momento particularmente sensible del desarrollo de los/as menores. En este sentido, educar en el respeto a la diversidad afectivo-sexual es parte inherente de educación infantil integral, vinculada a valores fundamentales como la igualdad, la pluralidad, diferencia y respeto. La diversidad es una realidad tangible que se vive en la

escuela y es por tanto un valor positivo que hay que aprender a lo largo de todo el sistema educativo.

La escuela tiene que ser verdaderamente inclusiva, debe constituir un pilar fundamental en la erradicación de la transfobia y por tanto un espacio donde se debe respetar la identidad de cada persona y donde el hecho trans no provoque rechazo. Son realidades que deben ser percibidas y vividas de manera cotidiana y habitual como un aspecto más de la diversidad humana y también como un desarrollo común y una oportunidad de aprendizaje para toda la comunidad educativa, como parte importante de la sociedad.

Con el fin de garantizar la igualdad de trato y luchar contra la discriminación por razones de diversidad afectivo-sexual e identidad sexual, se publica la Ley 2/2014, por la que se incluye la mención expresa a la eliminación de cualquier indicio de discriminación que se puede apreciar en el sistema educativo, entre otros, por razones de identidad de género.

Para facilitar una respuesta unánime que garantice el derecho a la identidad de género, estas medidas para orientar a las escuelas se ponen a disposición de las escuelas de la zona noroeste de España, actuaciones en materia organizativa y de respuesta del sistema educativo. Sin embargo, cada centro debe establecer en su plan de convivencia las medidas particulares que son necesarios para garantizar el libre ejercicio de la identidad sexual de todos los miembros de la comunidad educativa. Se prestará especial atención a los menores de edad, independientemente de que todas las normas, medidas y actuaciones previstas en el plan convivencia y en las normas de organización y funcionamiento del centro están redactadas con perspectiva de género que garantice la diversidad e identidad afectivo-sexual.

En la transexualidad al igual que en cualquier otro proceso de cambio, el/la alumno/a necesita aceptación, apoyo, ayuda, respeto, comprensión, empatía y sobre todo potenciación y ser escuchado.

La asociación de familias de menores transexuales (Chrysallis, 2013-2019), da una serie de recomendaciones para conseguir el bienestar de estos/as niños/as, fomentando sobre todo que se expresen libremente. Y son las que siguen:

- La tarea del profesorado consiste en prestar atención, estar atentos a los indicadores, sin apartar y sin calificar. Se debe evitar castigar las actuaciones y deseos de las personas transgénero.
- Si se les trata de forma contraria a como se ven, esto podría derivar en: baja autoestima, depresión, manías, etc. Y es muy importante; el amor, la comprensión y el continuo apoyo por parte del entorno escolar y de su familia para el completo desenvolvimiento de su personalidad.

Es necesario hablar de ellos/ellas en el aula, porque son todavía sujetos vulnerables. La probabilidad de ser discriminados o de recibir insultos es más alta que la de otros sujetos y esto a su vez, influye en el abandono escolar. Los/as niños/as transgénero no solo sufren más violencia física que otros si no que, ya la propia construcción del género "binario" es en sí una violencia que genera mil exclusiones.

Los y las docentes deben identificar estas actitudes en el aula y corregirlas lo antes posible para así lograr ser un apoyo para nuestro alumnado transexual, homosexual, heterosexual, inmigrante, etc. (Chrysallis, 2013-2019)

1.4. Educación inclusiva

Según Muntaner (2010), habitualmente se empleaba el término "integración" para referirse a la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en el contexto educativo. Actualmente, la UNESCO (2016), define la educación inclusiva como el proceso de identificar y comprometerse con la diversidad de las necesidades de todos/as los/as estudiantes a través de la mayor implicación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, disminuyendo la exclusión en el aula.

En los últimos años, se ha recalcado que los centros escolares deben fomentar el aprendizaje de todo el alumnado, desenvolviendo técnicas que eviten y eliminen las barreras que llevan a la exclusión social y educativa (Muntaner, 2010).

Autores como Thomas y Loxley (2001), han manifestado que la diferencia se ha empleado como una forma de separación, en vez de aprendizaje, inquietud, mejora...

Solla (2013), apuesta por un prototipo en el que todos/as los/as niños/as aprendan juntos al filo de sus condiciones culturales, económicas, personales, etc. Partiendo de que es el sistema el que debe habituarse a los/as alumnos/as, no los/las alumnos/as al sistema, como se ha venido haciendo.

Por tanto, la inclusión en la educación simboliza poner los valores inclusivos en acción, apoyar el sentimiento de pertenencia a todos, disminuir la exclusión, la discriminación, las barreras para el aprendizaje y la participación, responder a la diversidad de modo que se valore a todos por igual, mejorar los centros escolares e impulsar las relaciones mutuas enriquecedoras (Solla, 2013).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio consiste en descubrir los prejuicios/actitudes negativas de los y las adolescentes de la ESO hacia el transgenerismo desde una perspectiva de género. Como objetivos específicos se han determinado:

- Conocer la percepción/actitudes de los y las adolescentes sobre las opciones laborales de las personas transexuales
- Conocer la percepción/actitudes de los adolescentes sobre las relaciones sexuales de las personas transgénero
- Descubrir los sentimientos de los y las adolescentes hacia las personas transgénero

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se ha llevado a cabo una metodología cualitativa. Esta metodología utilizada fue elegida por ser inductiva y naturalista, centrándose en el contexto en el que suceden los hechos. Además, es reflexiva e interactiva, también abierta y no excluye visiones o escenarios durante la recolección de dato (Cotán, 2016).

En las líneas que siguen se presentan en 3 subapartados aspectos relacionados con la metodología llevada a cabo. De esta forma, se muestra la descripción del contexto y de los y las personas participantes, los instrumentos utilizados para la recogida de datos y, por último, el procedimiento que se ha desarrollado.

3.1. Descripción del contexto y de los participantes

El contexto de esta investigación se sitúa en dos centros situados en un pueblo costero ubicado en el noroeste de España. Ambos centros pertenecen al mimo lugar. El colegio 1 se trata de un centro público, de gran tamaño, con una plantilla de 21 profesores y profesoras y con un total de 223 alumnos y alumnas. En dicho centro se pueden cursar la etapa de Educación Infantil, la etapa de Educación Primaria, y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El edificio del referido centro está distribuido en dos grandes áreas, una para el alumnado de Educación Infantil y Primaria y otra área para el alumnado de la ESO. Cuenta con un patio abierto, un pabellón cubierto y un campo de futbol.

El colegio 2, por su parte, está situado frente al mar, es de carácter privado concertado y es de un tamaño más reducido. En este caso, el centro cuenta con 15 profesoras y profesores que imparten clase en la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria y ESO. El número total de alumnos y alumnas entre las tres etapas educativas ofertadas, en la actualidad es de 102.

En este estudio han participado 53 adolescentes, chicos y chicas escolarizados y escolarizados en el primer ciclo de la ESO de los colegios 1 y 2, que han respondido a un cuestionario de preguntas abiertas. Atendiendo al sexo de los y las participantes, el 71,3% de las mismas son chicas; el restante 28,7 % son chicos. Las edades de las personas objeto de estudio oscilaban entre los 12-13 años, de los cuales un 63,24 % de los mismo tienen 12 años y el 36,76 % restante 13 años.

3.2. Instrumentos

Esta investigación se ha llevado a través de un cuestionario abierto elaborado *Ad hoc*, supervisado por 5 expertos de la temática. Se ha elaborado este instrumento, al no existir ninguno que se adecuara a esta

investigación, ya que estos sirven siguiendo a Díaz (2011) para recoger información, a través de una serie de preguntas o ítems respecto a una o más variables a medir.

El cuestionario elaborado se ha dividido en dos partes. En la primera se recogen los datos de perfil del adolescente o de la adolescente y en la segunda parte, se establecen las preguntas de investigación, divididas en tres bloques, relacionados con los objetivos establecidos.

3.3. PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo esta investigación lo primero que se ha hecho fue contactar con los dos centros educativos en los que se ha realizado el estudio. Cabe resaltar que únicamente se ha contactado con estos centros ya que son los únicos que pertenecen al pueblo, y era interesante para la investigación que el contexto fuera el mismo. Además, los centros contaban con una etapa educativa en la que cursaban adolescentes (ESO). Cabe resaltar la disponibilidad inmediata de ambos centros para llevar a cabo la investigación, lo que hizo que no fuera necesario buscar otra localidad.

A las directoras de ambos centros se les ha explicado el objetivo de la investigación, recalcando que toda la información recogida es confidencial. Los cuestionarios abiertos fueron difundidos entre los y las adolescentes de forma online, ya que éstos fueron realizados a través de la *suit* de *google*, *google forms*. La participación fue individual, anónima y voluntaria.

Los cuestionarios han sido cubiertos en la hora de tecnología, para aprovechar el aula de informática en la que el alumnado dispone de ordenadores de forma individual. Los y las adolescentes disponían de 45 minutos para responder a las preguntas abiertas y la investigadora estaba en el aula para responder ante cualquier inquietud.

Tras la recogida de datos, estos se han analizado. Para ello, se ha leído detenidamente la información recibida de forma online y se han establecido las categorías y subcategorías pertinentes. A continuación, se ha hecho un recuento de frecuencias, apoyado en el programa informático Excel, gracias al cual se han elaborado las figuras/gráficas representativas.

4. RESULTADOS

En las líneas que siguen, se presentan los principales resultados de esta investigación, estructurados en 3 apartados, que se corresponden con los objetivos específicos de este estudio. De esta forma, en un primer momento se hace referencia a las opciones laborales de las personas transgénero; a continuación, se trata sobre las relaciones sexuales en las personas que no se identifican con su sexo biológico, y, finalmente se muestran los sentimientos hacia las personas transgénero.

4.1. Opciones laborales de las personas transgénero

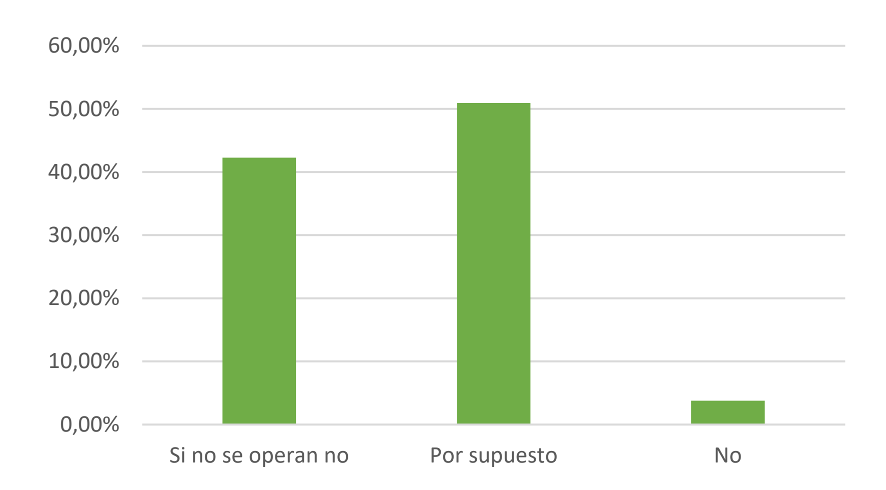
La totalidad de los y las adolescentes consideran que las personas transgénero pueden optar a cualquier puesto de trabajo. A continuación, se muestra algún extracto ilustrativo:

> Por supuesto que las personas transgénero pueden optar a cualquier tipo de trabajo ¿por qué no? (Adolescente 41, chico, 12 años).
>
> Claro que pueden conseguir cualquier tipo de trabajo, son personas como cualquier otra… (Adolescente 13, chica, 13 años)
>
> Pues está claro que sí, da igual si eres transgénero o no, eso no va a determinar tus opciones laborales… (Adolescente 11, chica, 13 años)

4.2. relaciones sexuales En las personas que no se identifican con su sexo biológico

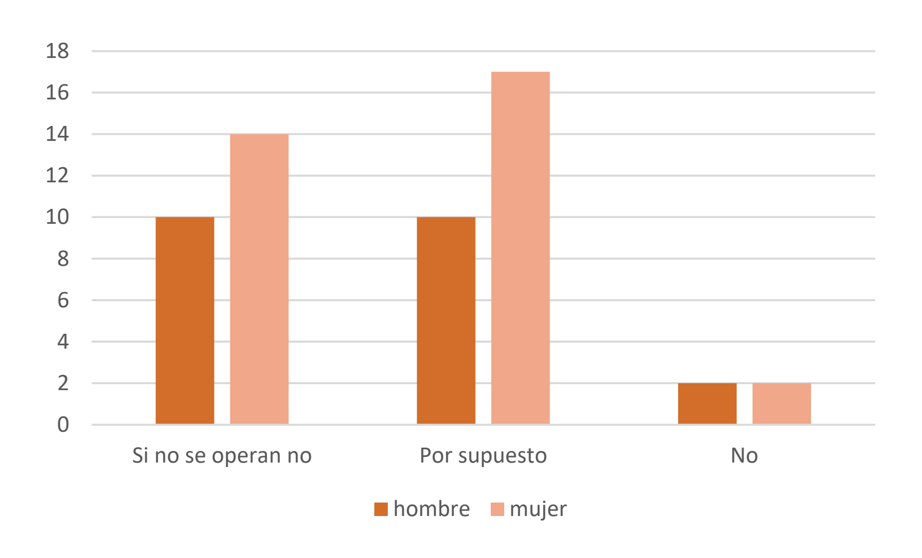
La mitad de los y las adolescentes sostienen que las personas transgénero sí pueden mantener relaciones sexuales (Gráfico 1). Un 45,28% indican que para mantener relaciones sexuales deben operarse y un 3,78% afirma que no pueden de ninguna manera.

GRÁFICO 1. *¿Pueden mantener relaciones sexuales las personas que no se identifican con su sexo biológico?*



Atendiendo a la perspectiva de género se observa (Gráfico 2) cómo predomina el sexo femenino frente masculino, excepto en lo relativo a la respuesta: Las personas que no se identifican con su sexo biológico no pueden mantener relaciones sexuales, en el que existe igualdad entre las respuestas de los adolescentes y de las adolescentes.

GRÁFICO 2. *¿Pueden mantener relaciones sexuales las personas que no se identifican con su sexo biológico? Desde una perspectiva de género.*



A continuación, se presenta algún ejemplo:

> Por supuesto que las personas transgénero pueden mantener relaciones sexuales (Adolescente 5, chico, 13 años).
>
> Las personas transgénero pueden mantener relaciones sexuales siempre y cuando se operen, si no no. (Adolescente 9, chica, 13 años).
>
> Pues claro que las personas transgénero pueden mantener relaciones sexuales ¡faltaría más! (Adolescente 2, chico, 13 años).

4.3. SENTIMIENTOS HACIA LAS PERSONAS TRANSGÉNERO

A continuación, se presentan los resultados obtenidos sobre los sentimientos que manifiestan los y las adolescentes hacia las personas transgénero (Tabla 1).

En cuanto a la pregunta ¿Cómo te sentirías compartiendo el baño con una persona que no se identifica con su sexo biológico? más de la mitad de los y las adolescentes (54,72%) sostienen que se sentirían incómodos/as, el 33,96% indican que se sentirían algo incómodos/as y solo un 11,32% cree que se sentirían cómodos/as.

TABLA 1. *Sentimiento hacia las personas transgénero*

	Cómoda/o	Algo incómoda/o	Incómoda/o
	Frecuencia (%)		
¿Cómo te sentirías compartiendo el baño con una persona que no se identifica con su sexo biológico?	6 (11,32%)	18 (33,96%)	29 (54,72%)
¿Cómo te sentirías con un hermano/a que no se identifica con su sexo biológico?	3 (5,66%)	10 (18,87%)	40 (75,47%)

Se muestra a continuación un par de ejemplos:

> La verdad es que en el caso de compartir el baño con una persona que no se identifica con su sexo biológico estaría algo incomoda (Adolescente 22, chica, 12 años).

> Sinceramente, si tengo que compartir baño con una persona transexual estaría algo incómodo. (Adolescente 17, chico, 12 años).

En cuanto a la pregunta ¿Cómo te sentirías con un hermano/a que no se identifica con su sexo biológico? la mayor parte de los y las adolescentes (75,47%) sostienen que se sentirían incómodos/as, el 18,87% consideran que se sentirían algo incómodos/as, mientras que únicamente un 5,66 % afirman que se sentirían cómodos/as.

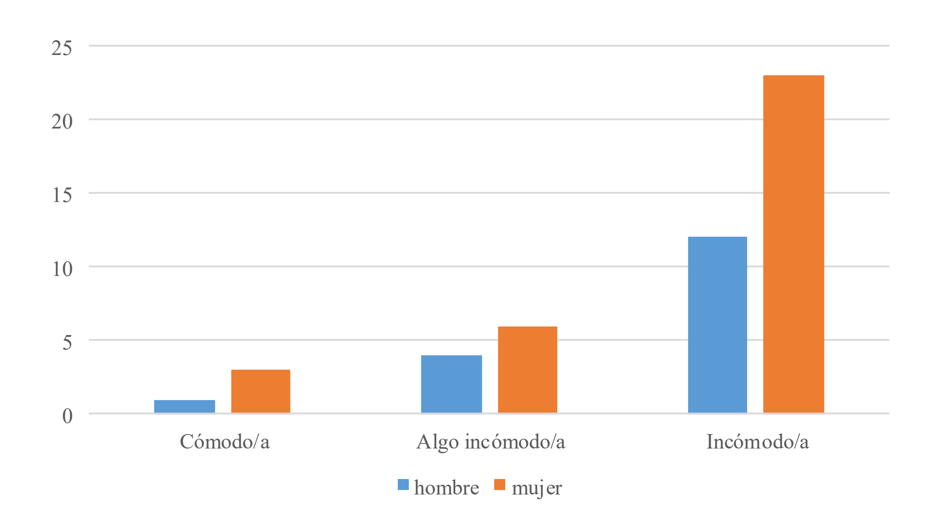
A continuación, algún extracto ilustrativo:

> Sinceramente no me gustaría tener un hermano/a transgénero, creo que me sentiría incómoda (Adolescente 23, chica, 12 años).

> No todo el mundo lo reconocería, pero yo sí, la verdad es que no me gustaría tener un hermano/a transgénero, me sentiría algo incómodo (Adolescente 19, chico, 13 años).

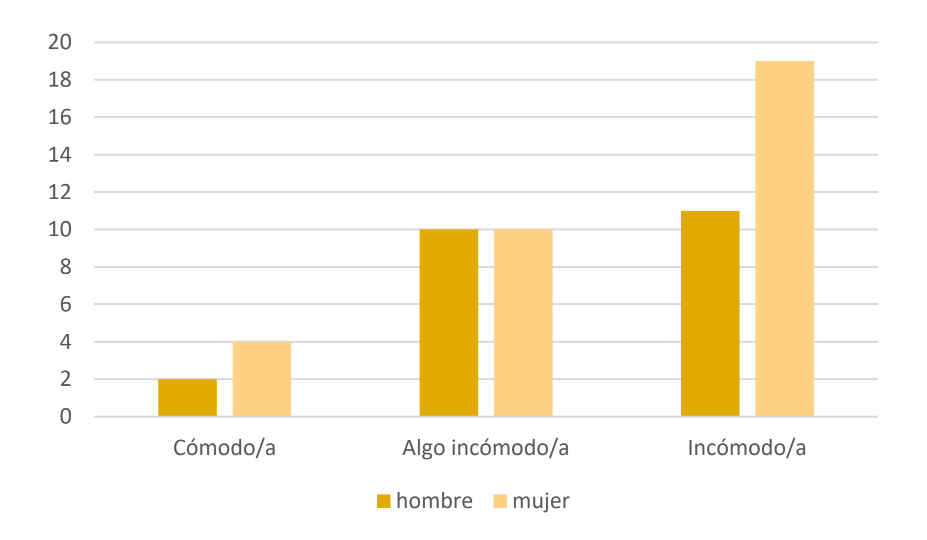
Atendiendo a la perspectiva de género, y a la pregunta ¿Cómo te sentirías compartiendo el baño con una persona que no se identifica con su sexo biológico? (Gráfico 3), cabe destacar las respuestas por parte de las adolescentes relativas a: incómoda y cómoda. Sin embargo, la respuesta algo incómodo/a está igualada entre adolescentes chicos y adolescentes chicas.

GRÁFICO 3. *Sentimiento hacia las personas transgénero con quienes compartiría baño. Desde una perspectiva de género.*



Atendiendo a la perspectiva temporal, y a la pregunta ¿Cómo te sentirías con un hermano/a que no se identifica con su sexo biológico? (Gráfico 4) cabe destacar la predominancia de adolescentes chicas que chicos en todas las respuestas.

GRÁFICO 4. *Sentimiento hacia las personas transgénero si ésta/e fuese su hermana/o. Desde una perspectiva de género.*



5. DISCUSIÓN

A continuación, y una vez analizada la información recogida y obtenidos los resultados, se presenta una discusión, comparando lo obtenido en esta investigación con otros estudios.

De este estudio se desprende que, desde la perspectiva de los y las adolescentes, las personas trangénero pueden optar a cualquier puesto de trabajo. Sin embargo, según la Agencia de los Derechos fundamentales de la Unión Europea, sostiene que este colectivo se encuentra con frecuencia en el cuartil de ingresos inferior en mayor medida que la población en general, a pesar de tener un nivel educativo alto. En esta línea la encuesta de Diversidad y Talento (ADIL, 2018), realizada en México, pone de manifiesto que las personas transgénero, a pesar de que el 41%

de ellas presenta estudios superiores, continúan disfrutando de pocas oportunidades de trabajo. De hecho, dos de cada tres personas transexuales no tienen ninguna experiencia.

Sobre las relaciones sexuales en las personas que no se identifican con su sexo biológico, de este estudio se desprende que el 40 % de las personas adolescentes encuestadas indican que estarían incómodas si tuvieran un hermano o una hermana transgénero, únicamente el 3% de la muestra objeto de estudio afirma que estarían cómodas.

Atendiendo a los sentimientos hacia las personas transgénero, en este estudio únicamente el 11% de las personas participantes manifiestan que se sentirían cómodas al compartir baño con una persona transgénero, frente al 54,7% que no dudan en afirmar que se sentirían incómodas.

Tras los resultados obtenidos, se puede entender que las personas transgénero se sientan afectadas por su entorno en su vida cotidiana. En este sentido la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2014) indica que una de cada cinco personas no muestra abiertamente su condición en su entorno más cercano.

6. CONCLUSIONES

Se puede concluir este estudio afirmando que la totalidad de las personas que forman parte del mismo opinan que las personas transgénero pueden optar a un puesto de trabajo.

Asimismo, la mitad de los y las adolescentes que participaron en el estudio indican que las personas transgénero pueden mantener relaciones sexuales.

Más de la mitad de los chicos y chicas participantes afirman que se sentirían incómodos e incómodas si tuvieran que compartir baño con una persona trangénero. Asimismo, más del 75 % de los y las adolescentes se sentirían incómodos e incomodas si tuviesen un hermano o hermana transgénero.

En el caso de muchos menores con una identidad de género diferente a la asignada en nacimiento, ya desde la primera infancia comienzan a

sufrir molestias e incluso un intenso malestar con su cuerpo y la forma en que son percibidos por su familia y ambiente. La identidad de género de cada persona se vive de forma única e individualizada, por lo que no podemos abordar este tema desde la homogeneidad.

Algunas personas verbalizan sus preocupaciones desde una edad muy temprana, mientras que otras prefieren ocultarlo por sospecha o certeza de que su entorno no se lo facilita expresión. Asimismo, las necesidades de apoyo y acompañamiento, tanto educativa como organizativa, será diferente en cada persona.

La manifestación en los/as menores de edad de la insatisfacción con su identidad de género puede asumir, en determinados supuestos, una situación de especial vulnerabilidad y alcance, causar problemas como el rechazo social o incluso el acoso por parte de compañeros/as, lo que afecta las experiencias educativas.

Estas situaciones pueden conducir al abandono escolar prematuro o al fracaso para alcanzar los correspondientes objetivos y resultados de aprendizaje, con la consiguiente repercusión negativa en el futuro personal y profesional, para un colectivo de personas que ya están vulnerables a la exclusión del mercado laboral. Las dificultades a las que se pueden enfrentar aconsejan generar a las personas transgénero que generen escenarios que permitan su desarrollo integral en el campo educativo, contando con la comunidad educativa (familias, alumnos, profesores y otros profesionales del ámbito de la infancia y la juventud) para evitar posibles situaciones de rechazo o discriminación.

La educación afectivo-sexual, particularmente en relación con la identidad sexual, así como la diversidad sexual, son disciplinas necesarias en el ámbito educativo, por lo que es fundamental para proporcionar información y formación a toda la comunidad educativa y fomentar entre el estudiantado el aprendizaje y la práctica de valores basados en el respecto a las diferencias y la tolerancia de la sexualidad, a fin de evitar situaciones incómodas, humillantes e incluso acoso o transfobia hacia estudiantes trans.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para la realización de esta investigación no se ha contado con apoyos financieros. Con todo, cabe agradecer su colaboración por participar en este estudio a las personas participantes, los y las 53 alumnos y alumnas de los centros educativos que participaron en esta investigación.

8. REFERENCIAS

ADIL. (2018). Encuesta de diversidad y talento. Nielsen

Benjamin, H. (1966). The transsexual phenomenon. Ace Publishing Company.

Bolin, A. (1988). In search of Eve: Transsexual Rites of Passage. Bergin&Carvey.

Brisson, L. y Kyriazopoulos, N. (2003). To amphivolo phylo. Morphotiko idryma Ethnikes Trapezes.

Chrysallis. (2013-2019). Asociación de Familias de Menores Transexuales. https://chrysallis.org.es

Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación educativa. Escuela Abierta, 19, 33-48. https://doi.org/10.29257/EA19.2016.03

Díaz, V. (2001). Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial. Esic Editorial.

Janssen, D. F. (2020). Transgenderism before gender: nosology from the sixteenth through mid-twentieth century. Archives of Sexual Behavior, 49(5), 1415-1425. https://doi.org/10.1007/s10508-020-01715-w

Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia. Boletín Oficial del Estado, 127, de 26 de mayo de 2014, 39758 – 39768. https://www.boe.es/eli/es-ga/l/2014/04/14/2/con

Marcus, R. (1993). Questions and answers on genesis. Harvard university press.

Mas, J. (2015). Transexualidad y transgenerismo. Una aproximación teórica y etnográfica a dos paradigmas enfrentados. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, LXX(2), 485-501. https://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/view/492/495

Muntaner, J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Solla, C. (2013). Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. Save the Children.

Thomas, G. y Loxley, A. (2001). Deconstructing special education and constructing inclusion. Open University Press.

UNESCO (2016). Out in the open. UNESCO.

RELATOS DE VIDAS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD: MUJERES RURALES DESEMPLEADAS FRENTE AL MERCADO LABORAL

M.ª AUXILIADORA ORDÓÑEZ-JIMÉNEZ
Universidad Internacional de La Rioja
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La participación de la población femenina perteneciente al mundo laboral rural ha permitido que exista estabilidad en los niveles del desempleo. Es decir, la precarización de las condiciones laborales de dicho colectivo ha estado enfocada en oportunidades laborales temporales con rentas muy reducidas (Rodríguez y Muñoz, 2015).

Centrándonos en las relaciones de género enmarcadas en el medio rural, observamos ciertos cambios fruto de la evolución de la sociedad, sin embargo, se continúa ubicando a las mujeres en situaciones de vulnerabilidad y desventaja respecto a la población rural masculina, siendo aún más evidente que en grandes urbes.

Si nos situásemos en datos de afiliación de cuidadores no profesionales, podríamos apreciar que también se perpetúa el estereotipo atribuido sobre la responsabilidad del cuidado de personas dependientes, sobre la mujer, ejerciendo en ella presión social y posicionándola ante una sobrecarga laboral que menoscaba su desarrollo profesional.

Aunque la inserción de las mujeres en trabajos remunerados es muy inferior a la tasa de empleo masculina, la transformación económica ha coincidido con la incorporación de las mujeres al mercado laboral, suponiendo el trabajo remunerado para buena parte de ellas, una vía de autonomía, y realización personal (Ministerio de Medio Ambiente,

2011). Las mujeres jóvenes, sienten la disyuntiva de tomar la decisión de permanecer o no en el municipio, decisión que definirá en gran medida su futuro a pesar de encontrar conflictos generacionales, en los que la mujer convive con valores tradicionales que no se ajustan a sus expectativas actuales. En gran medida, la población rural femenina declara trabajar fuera del municipio de residencia, sin embargo, en su contexto inmediato representan figuras de trabajo más precarias, estando empleadas con contratos temporales, y/o estacionales (Díaz, 2005).

De acuerdo con el informe emitido por el Ministerio de Medio Ambiente (2011), otro elemento diferencial en las mujeres rurales "es la elevada cualificación profesional de buena parte de las trabajadoras, donde el 20.7% tiene estudios universitarios; esto hay que interpretarlo en el sentido de que el empleo terciario cualificado está siendo ocupado por mujeres" (p. 249)

Enfocándonos en los problemas de acceso al mercado de trabajo de mujeres rurales, debemos destacar las evidentes dificultades de conciliación familiar que sufren, arrastrando una atribución exclusiva de atención a tareas domésticas, aumentando a su vez la preocupación sobre el propio proyecto vital y profesional a menudo inactivo (Anderson y Pontusson, 2007).

En relación con el estudio de Afiouni y Karam (2019) sobre la relación entre las dificultades contextuales y la vocación profesional de las mujeres desempleadas, encontramos relevante mencionar como las propias experiencias adversas o dificultades propias de la búsqueda de empleo pueden fomentar la motivación hacia la propia carrera profesional.

La autopercepción de las propias capacidades laborales (Keijzer et al., 2019) también contribuye a que el desempleado aumente su motivación, así como su compromiso con el proceso de búsqueda de empleo, reduciendo su ansiedad a través de la propia gestión emocional (Aymans et al., 2019).

La irregularidad laboral femenina afecta a todas las ramas de actividad en las que la presencia de la mujer parece generalizada. Sin embargo, podemos encontrar la presencia de ésta en sectores de actividad más específicos como son el Servicio doméstico, Atención y cuidado de personas, Confección, Agricultura y Comercio al por menor.

De acuerdo con Del Pozo et al. (2002), la pérdida del empleo tiene un impacto directo sobre la salud de los individuos, perdiendo no sólo la estabilidad económica, sino también la pérdida de habilidades laborales y sociales, así como el deterioro de la propia salud mental del sujeto. También el bienestar psicológico y emocional está relacionado con la prolongación de la situación de desempleo. Así, los cambios producidos como consecuencia del desarrollo de la competencia emocional pueden predecir cambios en la salud mental del desempleado (Hodzic et al., 2015).

Koen et al. (2013) tras su análisis de la empleabilidad frente al desempleo de larga duración, plantea la idea de que la motivación identificada como la identidad de la carrera, junto a la dimensión cognitivo-afectiva entendida como la capacidad de adaptación del individuo, fomenta la búsqueda de empleo. Argumenta que, un estado de la mente (motivación) dirigida a la reinserción laboral, puede ayudar a los desempleados de larga duración a persistir en la búsqueda de empleo.

Algunas personas pueden tener confianza, frente a otras que son menos positivas sobre la consecución de un empleo y presentan una motivación de evitación que dificulta su proceso de búsqueda de trabajo. La motivación hacia el reempleo es importante para el comportamiento de búsqueda de empleo, ya que las personas desempleadas que están decididas a encontrar trabajo, y no quieren quedarse en situación de paro, invierten más tiempo y energía en el proceso de búsqueda, mostrando una mayor variedad de actividades, que los desempleados sin motivación para ello (Van y Menting, 2012). El efecto positivo del tiempo dedicado a la búsqueda de empleo, entendido como las oportunidades de entrevistas de trabajo y ofertas obtenidas, dependen directamente del compromiso en la búsqueda del desempleado (Song et al.,2019).

La autoeficacia de la búsqueda de empleo actúa como moderadora de la efectividad del comportamiento de los desempleados (Pajic et al., 2018), indicando una relación significativa entre estos comportamientos de búsqueda de empleo y el número de oportunidades laborales recibidas (Van Hoye et al., 2019). Además, la creación de redes sociales y profesionales de alta calidad son vitales para la autoeficacia de búsqueda de empleo (Wanberg et al., 2018), siendo las redes de contacto menos

familiares las más importantes para encontrar empleo, ya que proporcionan información más relevante para la obtención de oportunidades (Ramia et al., 2020).

En este sentido, Kreemers et al. (2018) tras analizar las experiencias negativas de la búsqueda de empleo, afirman que encontrar dificultades o percibir una falta de progreso en la búsqueda de empleo establece una relación negativa con el estado emocional del sujeto. Concretamente, señalan que las dificultades son percibidas como externas, se atribuyen a un locus de control externo, esto es ajeno a su control; mientras que la falta de progresos en la búsqueda se atribuye a las propias acciones, estando referidas a atribuciones internas del sujeto, o locus de control interno. Da Motta y Turban (2018), en su estudio sobre los efectos de la autoeficacia laboral y el progreso percibido en la intensidad de búsqueda de empleo, destacan que a medida que el sujeto aumenta su percepción del progreso propio, influye positivamente en su intensidad de búsqueda de empleo posterior; sin embargo, a medida que aumenta su autoeficacia laboral, la intensidad en dicha búsqueda se ve mermada.

Como hemos podido observar, la intensidad en la búsqueda de empleo es un factor muy importante para volver a entrar en el mercado de trabajo. La exposición prolongada al estrés y la ansiedad causada por el desempleo disminuye las posibilidades de salud que hacen frente a las consecuencias negativas del desempleo. La reducción de ese estrés y la mejora de las emociones positivas pueden aumentar las creencias de los individuos en sus capacidades. En este sentido, la mejora de la competencia emocional da lugar a mayores creencias personales de eficacia entre los adultos desempleados, tal y como vimos anteriormente (Hodzic et al., 2015).

En relación con estos estados anímicos que desarrollan los desempleados, Infurna y Luthar (2015), en su estudio sobre la resiliencia en los principales factores de estrés de la vida destacan al examinar la resistencia al desempleo de los sujetos, el nivel de resiliencia varía sustancialmente, ya que entre los adultos podemos encontrar personas desanimadas que vuelven a los niveles de satisfacción con la vida iniciales, pero también hay quienes experimentan otras dificultades como síntomas de depresión o problemas de salud físicos. En estas situaciones de

desempleo, no sólo pueden experimentar dichos problemas los desempleados, sino que también pueden verse afectados los hijos de éstos (Maitoza, 2019).

En consonancia con los efectos psicológicos de la pérdida de empleo, Powdthavee (2016) establece que el choque con el desempleo está asociado con una disminución significativa tanto del bienestar mental y la satisfacción vital de los individuos. Por tanto, podemos asociar la pérdida de empleo al incremento del estrés, la ansiedad, la depresión y otros síntomas psicosomáticos que afectan a la autoestima del individuo. Quienes sufren la pérdida del empleo suelen buscar una explicación o la atribución de las causas de éste.

En relación con este hecho debemos mencionar la teoría atribucional de Weiner (1992), quien establece que la mayor parte de las causas atribuidas pueden caracterizarse en tres dimensiones:

a) *Locus de control*, entendido como la atribución de la situación de desempleo a causas internas o externas a la persona

b) *Estabilidad*, relacionada con las expectativas sobre el futuro, es decir, si la situación de desempleo permanecerá sin cambios o podrá cambiar.

c) *Responsabilidad*, centrada en si la persona puede controlar las causas que conllevan la situación de desempleo.

En este sentido, aquellas personas que atribuyen la causa a factores internos perderán probablemente antes su autoestima que si lo centraran en causas externas a sí mismas. De acuerdo con Moyano-Díaz et al. (2013), "el mecanismo de externalizar la causa del desempleo puede resultar protector de la felicidad de las personas" (p.8).

Berrios-Martos y Extremera (2015), destacan una serie de recursos personales necesarios para la reinserción laboral, siendo la intensidad y el esfuerzo en la búsqueda de empleo, así como la personalidad, la autoevaluación de la propia autoestima, y autoeficacia, y la resistencia a la adversidad, condiciones *sine qua non* para acceder al mercado de trabajo. A este respecto, la autoeficacia profesional determina que aquellas personas con altos niveles de eficacia poseen elevada confianza en sus

habilidades para afrontar las circunstancias desafiantes, ya que influirá en el modo de percibir y enfrentar las demandas propias de la situación (Salanova et al., 2005).

Quijano y Navarro (2012) señalan la autoeficacia como a la creencia que el individuo tiene acerca de sus propias capacidades y de su posibilidad de hacer frente a los desafíos con los que se encuentra. En su estudio sobre autoeficacia y motivación en el trabajo, destacan, como principal resultado, que cuando una persona tiene claros sus objetivos o los resultados de su trabajo, la determinación de la autoeficacia respecto a la motivación deja de ser estadísticamente significativa.

Por tanto, la autoeficacia en la búsqueda de empleo encuentra relación con la personalidad y comportamiento proactivo determinando éstos los resultados de dicha búsqueda (Brown et al., 2006). Las personas más autoeficaces serán más propensas a generar respuestas a la problemática del desempleo, mostrándose menos vulnerables (Meseguer de Pedro et al.,2019).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Comprender el modo en que interpretan los procesos de búsqueda activa de empleo, y su impacto en el desarrollo emocional del colectivo.

2.2. Objetivos Específicos

- Determinar el perfil que caracteriza al colectivo, teniendo en cuenta su situación sociolaboral.
- Analizar las descripciones que realizan sobre la propia experiencia vital y profesional.
- Estudiar los significados otorgados a los procesos de transición.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio, se tiene en cuenta un enfoque de investigación de carácter interpretativo, partiendo de la premisa de que la realidad a analizar son construcciones sociales fruto de la subjetividad del sujeto, así como de los significados otorgados por estos a los relatos. Dado que nuestra intención gira en torno a examinar las interpretaciones de los sujetos en profundidad, el proceso investigador conllevará un enfoque social (Sabariego, 2009).

Como principales técnicas e instrumentos de datos cualitativos empleados encontramos el fotolenguaje y el grupo de discusión.

El fotolenguaje, constituye la técnica empleada para evocar las experiencias de los sujetos a través de la visualización de una serie de fotografías significativas para la muestra. Las participantes, son capaces de enfocarse en su intersubjetividad apropiándose de su discurso en función de la imagen seleccionada. De acuerdo con Banks (2010), las imágenes pretenden promover recuerdos en el curso de una entrevista o espacio de encuentro.

En el grupo de discusión las participantes pueden iniciar debates sobre temáticas de interés común, enriqueciendo, por tanto, el relato desde múltiples experiencias vitales. Cualquier reunión grupal estimulada debidamente por el investigador, puede denominarse grupo de discusión (Barbour, 2013). El espacio donde se desarrollad es neutral, y favorece la participación, así como un ambiente de confianza. Los sujetos son informados sobre los objetivos de dicha reunión, así como de la presencia de figuras como el observador y el moderador. Gracias a la técnica del fotolenguaje, podemos enriquecer el debate partiendo de las imágenes seleccionadas como significativas para los sujetos.

Para el análisis de los datos recogidos, de carácter cualitativo, se sigue una serie de procedimientos analíticos que permiten interpretarlos (Colás et al., 2012):

Reducción de datos, seleccionando y transformando la información para comenzar a trabajar sobre las hipótesis de trabajo.

Codificación, asignando una serie de códigos a las diversas unidades de análisis establecidas, infiriendo información en el estudio.

Exposición de datos, organizando los mismos sistemáticamente.

El sistema de categorías mencionado se analiza empleando el programa de análisis cualitativo Weft-QDA.

4. RESULTADOS

4.1. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

En primer lugar, vamos a caracterizar la muestra participante del estudio, definiendo sus características principales.

Tras un muestreo no probabilístico con un total de 20 sujetos, se selecciona a los individuos en función de una serie de criterios como son la edad, el nivel de estudios, estar en situación de desempleo y la pertenencia a zona rural.

Concretamente, en relación con la edad, destaca una distribución heterogénea, partiendo desde los 46 años hasta los 66 años. Por rangos de edad, un 30% se sitúa entre los 46 a los 53 años, un 40% de los 54 a los 59 años y, un 30% de la muestra se encuentra entre los 62 y 66 años.

El nivel de estudios de los sujetos es generalmente de baja cualificación, destacando un 40% con estudios primarios completos, seguido de un 35% con estudios primarios sin concluir y un 5% sin estudios. Tan sólo un 20% cursó estudios secundarios.

Respecto a la situación de desempleo, prevalecen periodos de desempleos de larga duración, un 65% de la muestra lleva más de dos años sin encontrar una oportunidad laboral, otro 15% lleva más de diez años en dicha situación, seguido de otro 20% que no busca empleo.

Por último, si valoramos el contexto rural donde se desarrolla la vida de las participantes, hallamos perfiles laborales enfocados al sector agrícola, así como al sector servicios.

4.2. PROCESOS DE TRANSICIÓN

Analizando los procesos de transición de los sujetos, el foco se sitúa en identificar aquellos cambios representativos reconocidos por las participantes como destacables en sus trayectorias laborales y vitales.

El interés está centrado en conocer cómo han vivenciado esos cambios, la capacidad de adaptación que han demostrado ante dichas circunstancias, sin obviar, cómo viven en la actualidad la situación de desempleo prolongado.

En general, han tenido que desarrollar diversos puestos de trabajo, sienten que dichos cambios han supuesto para ellas experiencias complicadas, caracterizadas por la obligación de adaptarse rápidamente a escenarios laborales desconocidos, dado que suponía el fruto para continuar subsistiendo.

> Fragmento. "Al principio me asustaba un poco porque empezaba un trabajo desconocido, no sabia si yo era capaz de realizarlo, lo iniciaba y el cambio era enorme, pero debía adaptarme. Empecé y fui viendo lo que me mandaban, fui capaz de entender que es lo que tenia que hacer y lo hacía. La verdad es que la necesidad te obliga a ser inteligente".

> Fragmento. "Trabajar en el campo fue una experiencia muy dura, nunca había trabajado y menos aún en el campo, pero no tenia mas remedio. Es lo que había, y en mi casa no entraba ni un duro, había que hacer lo que fuese".

Tras estas experiencias y transiciones laborales, comenzaban un periodo de desempleo prolongado que generó en ellas sentimientos de inseguridad, baja autoestima, incertidumbre y malestar emocional.

> Fragmento. "Quedarte en paro era amargarte, porque te echaban para atrás en los trabajos, procuraba irme a Dos Hermanas o Alcalá, donde fuese con tal de no estar mucho tiempo parada aquí, tenía que buscarlo".

> Fragmento. "Me he sentido muy mal, porque el trabajo te hace sentir viva, te hace sentir que eres útil, te sientes bien porque estas desarrollando una ocupación, ganando tu dinerito y te gusta. Te sientes realizada, pero cuando te ves en paro, es como si te arrinconaran en un lado, y esperar a que te cayera el polvo encima tuya y el olvido".

La esperanza de encontrar una nueva oportunidad laboral va disminuyendo conforme avanza el tiempo en desempleo. Consideran su edad

como un hándicap para volver a reinsertarse laboralmente, encontrando escasez de oportunidades formativas y laborales.

> Fragmento. "Pues la verdad, estoy fuera de onda, porque ahora mismo me costaría mucho coger el ritmo de un trabajo, la cosa está muy difícil para los que están super preparados así que imagina para nosotras que no tenemos ninguna formación".

> Fragmento. "Como está la cosa, como no mejore mucho, no vamos a encontrar empleo. Ahora te tienes que ir de interna a una casa, o a coser por una miseria de dinero, y después un trabajo con seguridad social ¿dónde?".

4.3. PRINCIPALES HITOS

Centrándonos ahora en los principales hitos que caracterizan al colectivo, teniendo en cuenta la historia personal de cada mujer, recurrimos a la técnica del fotolenguaje, anteriormente descrita, para identificar aquellos momentos que marcaron sus vidas. Entre las imágenes seleccionadas, destacan mujeres con hijos en situación de pobreza, así como mujeres orando.

Como principales hitos que marcan el pasado de las participantes encontramos los siguientes:

– Convivencia con la pareja, siendo una experiencia complicada.

> Fragmento. "La convivencia con mi marido ha sido muy difícil, insoportable. Tuve cinco separaciones, me fui de mi casa, el pasado no es de flores".

– Convivencia con los padres, como experiencia que evoca recuerdos de añoranza.

> Fragmento. "Mis padres, la vida con ellos, eso era muy importante para mí. Un domingo con ellos, desayunar con mi padre, con mi madre, eso era increíble".

– Nacimiento de los hijos e hijas, como uno de los hechos más importantes de sus vidas. El periodo de la niñez es para ellas motivo de felicidad.

> Fragmento. "Madre mía mis hijos, tener a mis hijos es lo más valioso".

> Fragmento. "La mayor felicidad de mi vida, tener a mis hijos".

- Pérdida de seres queridos, como madres, padres, hijos, principalmente.

  Fragmento. "Después de la muerte de mi madre, o mayormente la de mi padre, me sentí fatal, en veinticuatro horas se me fue".

- Enfermedad, hecho que les asusta tras lo vivido.

  Fragmento. "Yo nunca he estado mala, un resfriado si acaso, pero me impactó muchísimo cuando mi madre estuvo mala, nos daba mucho susto, no nos lo esperábamos ninguno".

- Problemas de adicciones de los cónyuges, como circunstancia añadida a problemas maritales.

  Fragmento. "He llorado mucho, mi niña también. Ella se ha hecho adulta antes de lo que le correspondía por lo que ha vivido. Mi marido cuando bebía era otra persona, daba susto, no estaba a gusto".

- Falta de recursos económicos para cubrir las necesidades básicas del núcleo familiar.

  Fragmento. "Mi madre lloraba mucho porque no tenía dinero para todo lo que necesitaba, no le llegaba, se ganaba muy poco dinero y ella no llegaba nunca".

- Pérdida de bienes materiales, por circunstancias sobrevenidas.

  Fragmento. "Mi madre estaba ciega, se me incendió la casa, yo quería apagar el fuego, tenía una sensación muy mala, me vine abajo".

Por otro lado, entre los principales acontecimientos que caracterizan su presente podemos encontrar los siguientes:

- Estar en situación de desempleo de larga duración

  Fragmento. "Esta situación me está marcando bastante, no poder tener trabajo, no poder tener un sueldo todos los meses".

  Fragmento. "Me gustaría tener un trabajo para tener cotización el día de mañana, si es que llego a jubilarme".

- Escasez de oportunidades formativas y laborales para colectivos mayores de 45 años. Han dedicado sus esfuerzos en cubrir las necesidades de sus familias, mermando su independencia.

> Fragmento. “Cuando ofertan trabajo, oportunidades, formación, no cuentan con las personas mayores, es como si estuviésemos muertos en pie, pero no se enteran de que necesitamos alimentarnos, trabajar dignamente”.

> Fragmento. “Yo nada más que hago limpiar y estar dentro de casa, nada más puedo”.

– Por último, envejecer paulatinamente se convierte en una preocupación añadida a sus circunstancias.

> Fragmento. “El hecho que me está marcando tanto ahora mismo es envejecer, me estoy haciendo mayor rápidamente, sin conseguir todo lo que quería, nunca he tenido los medios suficientes para ello”.

> Fragmento. “Yo siento que no quiero depender de nadie cuando sea vieja, que me pueda defender y cuidar sola”.

A lo largo del estudio, se comprueba como a pesar de las circunstancias adversas a las que se han enfrentado, el autoconcepto que tienen de ellas mismas es positivo, reconociendo en sus historias la superación demostraba en todo momento. No obstante, sentimientos como el miedo, o la desmotivación se adueñan de su presente.

> Fragmento. “Yo he sido muy trabajadora, intento llevar la vida lo mejor posible, estoy muy capacitada para hacer frente a todo lo que me venga encima, aunque a veces este desorientada”.

Creen en su potencial de superación, admiten ser más realistas que en el pasado, y reconocen que pueden mejorar su capacidad de respuesta ante los próximos retos.

> Fragmento. “Yo antes vivía en un sueño, pero ahora se que no lo es y tengo que seguir adelante”.

> Fragmento. “Yo creo que puedo hacerlo mejor, poner de mi parte, creo que lo estoy haciendo bien, pero podría mejorar por supuesto”.

5. DISCUSIÓN

Tras el análisis e interpretación de los datos extraídos del presente estudio, se llega a una serie de conclusiones que se exponen a continuación.

Al intentar caracterizar a las participantes en el estudio, encontramos un reparto equitativo en cuanto a edad, concentrándose un mayor número

de ellas en la edad de 62 años. Si atendemos al nivel de estudios, hallamos una muestra con escasa cualificación, y aludiendo al tiempo en desempleo más de la mitad de la muestra son desempleadas de larga duración, situándolas en un estado de vulnerabilidad social, por no poder cubrir las necesidades básicas.

El perfil profesional se caracteriza por estar conformado por desempleadas de ocupaciones laborales como el cuidado de personas dependientes, empleadas de hogar, limpieza de espacios públicos e incluso en su mayoría, pertenecientes al sector agrícola.

La motivación de los sujetos hacia la búsqueda activa de empleo es significativa, dando valor al desarrollo formativo, como aspecto necesario para encontrar nuevas oportunidades. La actitud mostrada es de compromiso con su reinserción laboral, aunque el tiempo en desempleo menoscaba dicha motivación, conforme aumenta.

La edad es reconocida como una problemática a la hora de acceder a un determinado puesto de trabajo, sin embargo, ponen en valía la actitud de esfuerzo y superación que han demostrado a lo largo de sus trayectorias vitales y profesionales.

Los procesos de transición forman parte de la historia de este colectivo, finalizando e iniciando continuamente nuevos empleos con el objetivo de cubrir las necesidades básicas del seno familiar. Ello ha provocado sentimientos de incertidumbre al enfrentarse a nuevos retos laborales.

Encuentran fuerzas en las vivencias que han marcado sus vidas, reconociendo hechos tan valiosos para ellas como el nacimiento de sus hijos.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El estudio presentado a lo largo de este capítulo ha pretendido exponer la situación que viven colectivos en desventaja como son las mujeres mayores de 45 años en vulnerabilidad social.

Ofrecer oportunidades formativas y laborales a colectivos con este gran bagaje experiencial es esencial para ayudarles a alcanzar esa constante

búsqueda de bienestar personal, profesional y sobre todo familiar, que ha sido y continúa siendo el *leitmotiv* de sus vidas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Mi más sincero agradecimiento a todas aquellas mujeres que han hecho posibles estudios como éste, sin ellas nuestra labor no tendría ningún sentido.

8. REFERENCIAS

Afiouni, F., y Karam, C. M. (2019). The formative role of contextual hardships in women's career calling. *Journal of Vocational Behavior*, *114,* 69-87. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.008

Anderson, C., y Pontusson, J. (2007). Workers, worries and welfare states: Social protection and job insecurity in 15 OECD countries. *European Journal of Political Research*, *46*. 211-235. https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.2007.00692.x

Aymans, S.C., Kortsch, T. y Kauffeld, S. (2019). Gender and career optimism – The effects of gender – specific perceptions of lecturer support, career barriers and self- efficacy on career optimism. *Higher Education Quarterly*. https://doi.org/10.1111/hequ.12238

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.

Berrios-Martos, M.P., y Extremera, N. (2015). Recursos personales asociados a diferentes indicadores de éxito en la búsqueda activa de empleo: Una revisión sistemática. *Psicología Conductual*, *23* (2), 373-392. http://doi.org/10.13140/RG.2.1.4980.5281

Brown, D.J., Kane, K., Shalhoop, J., Cober, R.T. y Levy, P.E. (2006). Proactive Personality and the Successful Job Search: A Field Investigation With College Graduates. *The Journal of applied psychology*. *91*. 717-26. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.91.3.717

Colás, P.; Buendía, L. y Hernández, F. (2012). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.

Da Motta, S. y Turban, D.B. (2018). Insight into job search self-regulation: Efects of employment self-efficacy and perceived progress on job search intensity. *Journal of Vocational Behavior*, *108*, 57-66. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.010

Del Pozo, J.A., Pardo, A., Ruíz, M.A. y San Martín, R. (2002). Efectos de la duración del desempleo entre los desempleados. *Psicothema*, *14* (2), 440-443. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1102853

Díaz Méndez, C. (2005). Aproximaciones al arraigo y al desarraigo femenino en el medio rural: mujeres jóvenes en busca de una nueva identidad rural. *Papers: revista de sociología*, *75*, 63-84. http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v75n0.1016

Hodzic, S., Ripoll, P., Lira, E., y Zenasni, F. (2015). Can intervention in emotional competences increase employability prospects of unemployed adults? *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 28–37. http://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.007

Hodzic, S., Ripoll, P., Lira, E., y Zenasni, F. (2015). Can intervention in emotional competences increase employability prospects of unemployed adults? *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 28–37. http://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.007

Infurna, F.J., y Luthar, S. S. (2015). Resilience to Major Life Stressors Is Not as Common as Thought. *Perspectives on Psychological Science*. http://doi.org/10.1177/1745691615621271

Keijzer, R., Admiraal, W., Van der Rijst, R. y Van Schooten, E. (2019). Vocational identity of at-risk emerging adults and its Relationship with individual characteristics. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 20*, 375–410. https://doi.org/10.1007/s10775-019-09409-z

Koen, J., Klehe, U. C., y Van Vianen, A. E. M. (2013). Employability among the long- term unemployed: A futile quest or worth the effort?. *Journal of Vocational Behavior, 82*(1), 37–48. http://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.11.001

Kreemers, L. M., Van Hooft, E. A. J., y Van Vianen, A. E. M. (2018). Dealing with negative job search experiences: the beneficial role of self-compassion for job seekers' affective responses. *Journal of Vocational Behaviour, 106*, 165–179. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.02.001

Maitoza, R. (2019). Family challenges created by unemployment. *Journal of Family Social Work*, *22* (2). https://doi.org/10.1080/10522158.2018.1558430

Meseguer-de-Pedro, M., García-Izquierdo, M., Fernández-Valera, MM y Soler-Sánchez, MI (2019). El papel de la resiliencia entre el acoso laboral y la salud: un análisis mediacional. *Revista de psicología del trabajo y las organizaciones, 35* (3), 177-182. https://doi.org/10.5093/jwop2019a16

Ministerio de Medio Ambiente. (2011). *Diagnóstico de la Igualdad de género en el medio rural.* Secretaría General del Medio Rural

Moyano-Díaz, E., Gutiérrez, D., Zúñiga, K.C. y Cornejo, F.A. (2013). Empleados y desempleados, atribuciones causales y bienestar subjetivo. *Psicología y Sociedades*, 25(2), 440-450. https://doi.org/10.1080/02134748.2019.1583513

Ordóñez-Jiménez, M. A., & Ballesteros Moscosio, M. Ángel. (2021). Resiliencia y expectativas de búsqueda de empleo en mujeres rurales desempleadas. *Revista Complutense de Educación*, *32*(2), 273-283. https://doi.org/10.5209/rced.68353

Ordóñez-Jiménez, M.A. (2021). Colectivos vulnerables en reinserción laboral: un estudio de las competencias para la búsqueda de empleo de mujeres desempleadas mayores de 45 años. En Naval, C., Bernal, A., Jover, G., Fuentes, J. y Cárdenas, A.R. (coord.) (2020). *Una acción educativa pensada: reflexiones desde la filosofía de la educación*. Dykinson

Ordóñez-Jiménez, M.A. (2021). Estudio competencial de mujeres mayores de 45 años pertenecientes a la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad. En Vega Caro, L. y Vico Bosch, A. (coord..) (2021). *Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza*. Dykinson

Ordóñez-Jiménez, M.A. (2021). Género, desempleo y conciliación familiar: una propuesta para el desarrollo de competencias emocionales y profesionales para la reinserción laboral. En Vega Caro, L. y Vico Bosch, A. (coord..) (2021). *Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza*. Dykinson

Pajic, S., Ulceluse, M., Kismihók, G., Mol, S.T. y Den Hartog, D.N. (2018). Antecedents of job search elf-efficacy of Syrian refugees in Greece and the Netherlands. *Journal of Vocational Behavior*, 105. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.11.001

Powdthavee, N. (2016). What childhood characteristics predict psychoological resilience to economic shocks in adulthood? *Journal of Economic Psychology*, 44, 84–101. http://doi.org/10.1016/j.joep.2014.08.003.

Quijano, S.D. y Navarro, J. (2012). La autoeficacia y la motivación en el trabajo. *Apuntes de Psicología*, *30* (1).

Ramia, G., Marston, G., Peterie, M., y Patulny, R. (2020). Networks, case managers, and the job-search experiences of unemployed people. *Social Policy and Administration*, 1–12. https://doi.org/10.1111/spol.12575

Rodríguez, C., y Muñoz, J. (2015). Participación laboral de las mujeres rurales chilenas : tendencias, perfiles y factores predictores. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, *12*(75), 77–98. http://doi.org/10.11144/Javeriana.cdr12-75.plmc

Sabariego, M. (2009). El proceso de investigación. En Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa* (p 128-163). La Muralla.

Salanova, M., Grau, R.M. y Martínez, I.M. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, *17* (3). 390-395. https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8338

Song, L., Shi, J., Luo, P., Wei, W., Wang, T., y Fang, Y. (2019). More Time Spent, More Job Search Success ? The Moderating Roles of Metacognitive Activities and Perceived Job Search Progress. *Journal of Career Assessment*, 1–18. https://doi.org/10.1177%2F1069072719841575

Van Dam, K., y Menting, L. (2012). The role of approach and avoidance motives for unemployed job search behavior. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(1), 108–117. http://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.06.004

Van Hoye, G., Van Hooft, E.A.J., Stremersch,J. y Lievens, F. (2019). Specific job search self - efficacy beliefs and behaviors of unemployed ethnic minority women. *International Journal of Selection and Assessment* (February), 1–12. https://doi.org/10.1111/ijsa.12231

Wanberg, C.R., Hooft, E.A.J., Liu, S. y Csillag, B. (2018). Overcoming emotional and attentional obstacles: A dynamic multi-level model of goal maintenance for job seekers. *Journal of Vocational behavior*, *108*. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.009

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research.* Sage Publications, Inc

LA ETNOEDUCACIÓN COMO RECONOCIMIENTO DE SÍ MISMO EN EL SUJETO INDÍGENA: UN PROCESO DE RECUPERACIÓN DE IDENTIDAD EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO EN EL MUNICIPIO DE SILVIA CAUCA, COLOMBIA

MARÍA DE LOS ÁNGELES CALVO ECHEVERRI
Fundación Universitaria de Popayán
Campus Álvaro Ulcué Chocué
Colombia.

BIBIANA PÉREZ GONZÁLEZ
Fundación Universitaria de Popayán
Campus Álvaro Ulcué Chocué
Colombia

1. INTRODUCCIÓN

La Etnoeducación[10] es un modelo de enseñanza y aprendizaje sobre saberes académicos que el Proyecto Educativo Institucional PEI incluye para fortalecer con materias empleadas en el currículo, las riquezas culturales y ancestarles de quienes pertenecen a una determinada comunidad étnica, teniendo en cuenta que toda Institución Educativa para la creación de sus currículos, debe tener presente la ubicación geográfica, la cultura, y las etnias presentes para poder dar paso a lo establecido en la Carta Magna colombiana como parte esencial del modelo educativo

[10] Entre múltiples conceptos, trata de impartir enseñanzas sobre la diversidad cultural propendiendo a la tolerancia étnica en tipos de educación multicultural e intercultural ofreciendo entornos de aprendizaje con calidad en niños, niñas y adolescentes de comunidades indígenas y afrodescendientes a través de procesos de formación, acompañamiento y diseño de proyecto curriculares pertinentes que desarrollan conocimientos y habilidades para aprender y vivir de acuerdo con la cosmovisión y los planes de vida de los distintos pueblos, los saberes y las prácticas ancestrales vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, la posibilidad de acceder a una educación de calidad y participar con igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida

tradicional. Este modelo a pesar de estar reglamentado en la Carta Magna colombiana sobre lo que estipula la Constitución Política de 1991 (Ley 70 de 1993, decreto 804 de 1995) donde establece que toda Institución Educativa debe contar con un modelo educativo que muestre la diversidad cultural en sus prácticas pedagógicas; además, establece que Colombia es reconocido como un país pluriétnico y multicultural por lo que en su Artículo 7 postula: "El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana" (p.2) .Teniendo en cuenta lo anterior, la importancia de llevar a cabo la Carta Magna colombiana, deja ver al país en el tránsito de un Estado monocultural al reconocimiento de una sociedad pluriétnica y multicultural.

1.1. Justificación del estudio

La necesidad de reconocer las experiencias educativas desarrollables en el ámbito pedagógico en las instituciones educativas colombianas desde las costumbres y concepciones de saberes culturales en una dinámica de organización y construcción que reúne tanto al saber del docente sobre lo que conoce sobre su propia formación y el saber del estudiante sobre lo que recibe y significa para sí mismo del saber docente en una dinámica de organización y construcción de una realidad[11], es lo que plantea el presente estudio desde un modelo etnoeducativo, que es escaso en la práctica pedagógica por la experiencia de la educación básica formal y los efectos que este proceso tiene en la vida psíquica, familiar, relacional, intrapersonal, sociocultural, educativa, económica y laboral; dejando de lado, en la creación curricular, el saber del sujeto sobre su propia experiencia de organización relacional, llevándolo al desconocimiento y la perdida de su identidad sobre las propias prácticas culturales ancestrales que lo han identificado social y culturalmente durante toda su vida. Por esto, la importancia de reconocer la experiencia educativa de un sujeto indígena dentro de una práctica pedagógica formal.

[11] La construcción de una realidad se establece como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, mirado desde un punto de vista individual y social. (Berger y Luckmann ,1968)

1.2. Metodología del estudio

Desde el desarrollo de una investigación cualitativa en curso de diseño etnográfico basado en estudio de caso con característica fenomenológica, se plantea la descripción, análisis y la interpretación, de los patrones de comportamiento, creencias, experiencias y lenguaje que desarrolla un sujeto indígena a través del tiempo, reconociendo a partir de la narrativa experiencial en la interpretación del tiempo del discurso, una situación sobre cómo ha sido vivida una experiencia pedagógica dentro de un modelo a implementar como la Etnoeducación en una Institución Educativa formal en el municipio de Silvia Cauca Colombia; y como a partir de esta experiencia educativa del sujeto indígena en el contexto pedagógico, se organiza y se constituye una experiencia de sí mismo sobre lo perdido de la naturaleza cultural, además de recuperar un saber cultural indígena desde la naturaleza teórica que suscita el análisis del presente estudio, en una aproximación sobre una discusión de conceptos como: la Etnoeducación, el multiculturalismo y la interculturalidad.

Lo anterior, mediante la exploración, descripción, e interpretación de lo vivido de una práctica cultural, sobre un saber de la educación tradicional que se ven reflejados en un desarraigo identitario. Por esto, gracias a la observación participante, diarios de campo y entrevistas en profundidad, se pretende reconocer en diez (10) sujetos indígenas Misak que cursan los grados décimo y once de bachillerato de la Institución Educativa San Pedro en el municipio de Silvia Cauca Colombia, lo perdido y recuperado de una práctica ancestral e histórica que marca una identidad psíquica sobre construcciones sociales colectivas emanadas de rasgos del pasado por un modelo educativo formal tradicional que se encuentra en la implementación pedagógica actual sobre el desafío de un modelo etnoeducativo (que se encuentra reglamentado) y posibilita recuperar un saber cultural indígena.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Reconocer la experiencia educativa del sujeto indígena Misak sobre su práctica pedagógica formal en la Institución Educativa San Pedro en el municipio de Silvia Cauca Colombia, en un proceso de recuperación de identidad de un saber cultural ancestral.

2.2. Objetivos específicos

- Establecer si la Etnoeducación como un proceso de enseñanza-aprendizaje multicultural genera una recuperación de identidad de sí mismo en el sujeto indígena Misak sobre una práctica educativa tradicional.
- Explicar si el modelo etnoeducativo en la práctica pedagógica formal arraiga saberes sobre la construcción de una realidad cultural vivida por el sujeto indígena Misak.
- Mencionar si la práctica pedagógica de una Institución Educativa formal genera saberes educativos sin limitación a la construcción de una identidad social sobre una identidad psíquica en la experiencia del sujeto indígena Misak.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolla con un enfoque cualitativo de investigación y un diseño etnográfico basado en estudio de caso con característica fenomenológica, que busca describir con profundidad, analizar, e interpretar, los patrones de comportamiento, creencias, significados y lenguaje que desarrolla un grupo cultural o social a través del tiempo, reconociendo a partir del registro de una narrativa, una situación sobre como ha sido vivida y como a partir de esta, se organiza una experiencia sobre un fenómeno. Lo anterior, mediante la exploración, descripción e interpretación de lo vivido de una práctica cultural sobre prácticas de un

saber de la educación tradicional que se ven reflejados en un desarraigo identitario.

La muestra está compuesta por diez (10) sujetos de etnicidad indígena Misak que cursan el grado décimo y once de la Institución Educativa San Pedro del municipio de Silvia Cauca Colombia. Se trata de una muestra por conveniencia, los criterios de inclusión fueron los siguientes: primero, la selección de cinco (5) estudiantes indígenas Misak que cursan el grado decimo de bachillerato y cinco (5) estudiantes indígenas Misak que cursan el grado once de bachillerato; segundo, los sujetos deben de vivir en el municipio de Silvia Cauca Colombia o algún territorio "resguardo" perteneciente al municipio; tercero, los sujetos deben cursar gran parte de su educación básica en la Institución Educativa San Pedro.

Como instrumentos de recolección de información se emplea la observación participante, diarios de campo y entrevistas en profundidad que permiten reconocer en diez (10) sujetos indígenas Misak, lo perdido y recuperado de una práctica ancestral e histórica que marca una identidad psíquica sobre construcciones sociales colectivas emanadas de rasgos del pasado, por un modelo educativo formal tradicional que se encuentra en la implementación pedagógica y debe reconocerse en esta implementación, un modelo etnoeducativo que posibilite recuperar un saber cultural indígena.

El procedimiento realizado para llevar a cabo el curso metodológico de la investigación se fundamenta, inicialmente, en un rastreo de información en el municipio de Silvia Cauca Colombia con ayuda de la secretaria de Educación de la Alcaldía Municipal, sobre aquellas instituciones educativas que cuenten con estudiantes indígenas de diversos pueblos ancestrales. Posteriormente, al seleccionar la IE[12] más adecuada para la selección de la muestra, se solicita autorización para realizar la investigación con el Rector de la Institución Educativa y se realiza una socialización de la propuesta de estudio al cuerpo directivo, emanando su necesidad y prospectiva sobre lo que reglamenta la Carta Magna de

[12] Institución Educativa, sobre una aclaración de la Sigla

implementar de un modelo etnoeducativo proporcionando con los resultados de la investigación, un acercamiento a una nueva política educativa que en su Proyecto Educativo Institucional[13] se debe de implementar, pará, paralelamente, ser movilizado con un modelo etnoeducativo en el ámbito académico- curricular, afianzando los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una vez aceptado el proyecto de investigación por parte del organismo rector, se procede a seleccionar los grados décimo y once de bachillerato por la diversidad étnica en el aula, además de contar con gran parte de la muestra en estos grados. Seguidamente, se presentan consentimientos informados a los estudiantes, profesores de los cursos, coordinadores y sus acudientes para dar inicio al enfoque y diseños cualitativos.

Para afianzar las primeras sesiones de la entrevista en profundidad en compañía de la observación directa-participante y los diarios de campo en cada uno de los cinco (5) encuentros realizados con los estudiantes indígenas Misak con ciento veinte (120) preguntas aproximadamente en cada encuentro (entendiendo que es una investigación que se encuentra en curso y muestra resultados parciales sobre su finalidad), se logra para dar inicio a estos encuentros subjetivos, la construcción de un diseño categorial hermenéutico[14] que parte de una descripción interpretativa de categorías teóricas como: Etnoeducación, multiculturalismo e interculturalidad, con el fin, de generar un proceso dialectico gracias a los instrumentos de recolección de información, para lograr una comprensión interpretativa sobre el significado que los sujetos tienen de un fenómeno experiencial vivido el cual es transformado sobre las siguientes categorías emergentes resultantes de este análisis hermenéutico-vivencial donde la educación cultural propia, la diversidad cultural en el contexto educativo, y la comunicación entre grupos étnicos y culturales; fueron

[13] Carta de navegación de las escuelas y colegios que especifica los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles para la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. (Decreto 1860. Art.14.3 de agosto de 1994.Ministerio de Educación Nacional)

[14] Para Paul Ricoeur (2003) el diseño categorial hermenéutico confiere en interpretar un concepto literario con el fin de realizar un proceso dialectico para lograr una comprensión interpretativa sobre el significado que se tiene de un fenómeno experiencial

el resultado de las experiencias educativas de los indígenas Misak desde una practica formal pedagógica.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan resultados parciales provenientes de los encuentros subjetivos de la entrevista clinica, observación directa participante, diarios de campo y diseños empleados que permiten reconocer la experiencia educativa del sujeto indígena Misak sobre su práctica pedagógica formal en la Institución Educativa San Pedro en el municipio de Silvia Cauca Colombia, en un proceso de recuperación de identidad de un saber cultural ancestral.

Teniendo en cuenta que la Etnoeducación es una fusión ancestral con la educación formal de discursos de educación incluyente con prácticas culturales que forman en el sujeto una identidad psíquica mediada por una experiencia del saber educativo con relación a la construcción de una experiencia colectiva de una realidad social[15] se interpreta:

1. El modelo etnoeducativo en la práctica pedagógica de la institución no arraiga saberes sobre la construcción social de una realidad cultural vivida a pesar de reconocer en su currículo la necesidad de implementar el modelo etnoeducativo por la característica multicultural de su región. El avance es muy lento en el modelo ya que gran parte de las asignaturas están orientadas a lo que la educación formal occidental refiere para potenciar las pruebas Saber empleadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES según las normas del Ministerio de Educación Nacional.
2. Se tienen avances lentos en la implementación del modelo etnoeducativo por lo que la recuperación de la identidad ancestral de la etnia Misak se generaliza en procesos culturales de los pueblos indígenas colombianos, llevando a los sujetos a una recuperación de identidad de sí mismo sobre una práctica

[15] Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu

educativa tradicional prevalente más que sus propias prácticas e historias ancestarles.

3. La práctica pedagógica de la institución es escasa en saberes educativos ancestarles que no dejan ver la construcción de una identidad social sobre una identidad psíquica de su propia experiencia. La Etnoeducación es multiconceptual, depende del actor y será definida de forma distinta.
4. La Etnoeducación es endógena porque reviste al aprendizaje y enseñanza del pueblo indígena con la comunidad, y exógena, al verse vista la enseñanza y práctica que se da en la Institución Educativa, pero hace falta ir más allá.
5. Es importante resaltar que No necesariamente se debe hablar de que el concepto de Etnoeducación también proviene del concepto etnodesarrollo[16]. La práctica pedagógica debe preocuparse no solo por la educación formal, también, por los conceptos: etnicidad, multiculturalidad e interculturalidad, la representación del sujeto y la comunidad indígena.
6. Las experiencias educativas que son iniciativas de las comunidades en la educación endógena por sus líderes y los actores sociales, son experiencias enriquecidas sobre las prácticas y los saberes ancestrales. No obstante, se reconoce que estas experiencias carecen del entramado conceptual del concepto integrador entre lo que establece el currículo y la práctica pedagógica, y se enfoca en la práctica comunitaria de sus propios saberes ancestarles; a su vez, lo que permite ver que la Institución Educativa carece en su práctica pedagógica de impartir en su currículo materias que lleven al sujeto a fortalecer sus saberes ancestrales.
7. A pesar de que se reconoce por los estudiantes del pueblo Misak una educación endógena denominada por sus propias experiencias como "educación de casa" coexisten ciertas categorías donde la interculturalidad y el multiculturalismo se dejan

[16] Según Bonfil Batalla (1955) el etnodesarrollo es una capacidad social de un pueblo para construir su futuro, utilizando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, deacuerdo a un proyecto que se adapte a sus propios valores y aspiraciones futuras

por fuera por sus normas internas y son de vital importancia para hablar de Etnoeducación por la característica diversa del concepto al integrar en una práctica pedagógica o social hablada lo étnico y cultural, llevando al modelo etnoeducativo, a posicionarse como un proceso complejo y multiescalar por la diversificación de nuevas prácticas exploradas por lo que se puede entrever determinados vacíos cada vez que se realicen interpretaciones del modelo en diversos contextos educativos.

5. DISCUSIÓN

La Etnoeducación fundamenta la implementación de la cultura como parte de los currículos académicos, los programas que promocionan, motivan las reflexiones culturales, las contribuciones étnicas y la transformación intercultural (Sinisterra, 2022). Lo anterior, deja ver a al modelo etnoeducativo como una pedagogía que comprende sujetos, actores sociales, relaciones interpersonales e interrelaciónales, en una comunicación y relación académica que es importante reconocer.

Por esto, el Ministerio de Educación de Colombia refiere a la Etnoeducación como eje rector de la interculturalidad[17]. Por su parte, las experiencias educativas sobre procesos investigativos realizados en el área pedagógica dejan ver reflexiones sobre el concepto a entrever, de ahí que, la concepción, reflexión y exploración sobre si la Etnoeducación, es un proceso intercultural o multicultural que deriva la presente aproximación discusiva sobre los resultados parciales del presente estudio.

Para Taylor (1993) la identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este, el falso reconocimiento o la falta del mismo pueden causar daño en la comprensión que de sí mismo tiene el sujeto. Entonces, la falta de reconocimiento se puede considerar como una forma de opresión que subyugue, deforme, y reduzca la identidad. (Taylor, 1993, p.54)

Es así como para Taylor (1993), "en el plano social, la interpretación de que la identidad se constituye en el diálogo abierto entre una o más personas en un contexto social o cultural y no por un "guion" social

[17] Decreto 804 de 1995. (1995,18 de mayo). Ministerio de Educación Nacional

predefinido, ha logrado que el reconocimiento igualitario ocupe un lugar más importante y de mayor peso" (p.68). De ahí que, el discurso del reconocimiento de sí mismo pueda considerarse en dos niveles: lo íntimo que comprende la formación de la identidad y el yo como un diálogo sostenido en debate con los otros sociales y un otro cultural. (Taylor, 1993, p.69)

Por su parte llega Kymlicka (1996) con el concepto "multiculturalismo" que corresponde a una cultura que plantea sus propios retos incorporando políticas de coexistencia en un mismo estado. La nación es una comunidad histórica, incompleta, pero, ocupa un territorio al compartir diversas lenguas y culturas diferenciadas. De ahí que, la noción sociológica del término este completamente relacionada con la idea de "pueblo" o "cultura". (Kymlicka, 1996, p.10)

Entonces, sobre los postulados anteriores cuando se reconoce a la identidad como única en un sujeto de un grupo social, siendo distinto de todos los demás, es precisamente "el ser distinto", lo que se ha pasado por alto convirtiéndolo en un sujeto de otros por una sociedad dominante y mayoritaria. (Taylor,1993, p.71)

Por esto, para Touraine (como se citó en Sinisterra, 2022) el multiculturalismo plantea ciertos conflictos en los procesos de construcción de identidades: por ejemplo, en occidente la multiculturalidad solo puede existir en una única sociedad donde el estado la establece y su principio fundamental "el pluralismo y la independencia", prevalece en el estado sobre cualquier creencia; entonces, el multiculturalismo solo tiene sentido si se "define como la combinación, en un territorio dado, de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación". (Sinisterra, 2022, p.196)

Por su parte, para Walsh (2005) la multiculturalidad es, "la multiplicidad de culturas que existen dentro de un mismo espacio o territorio geográfico sin que necesariamente tengan una relación entre ellas" (p.5). Esto quiere decir, que en la interculturalidad existe una relación de contacto "entre culturas", además de un intercambio dialógico entre sujetos con condiciones de igualdad. (Walsh,2005, p.4)

Lo anterior deja ver para la autora, que la interculturalidad comprende la relación de complejidad que se entreteje en las interacciones y los intercambios culturales entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes generando procesos identitarios por las relaciones dialógicas de los procesos interrelaciónales. Para Hall (como se citó en Walsh, 2005, p.4, y en Sinisterra, 2022) la identidad propia y cultural, no es algo que podemos elegir, sino algo que se tiene que negociar socialmente con todos los otros significados e imágenes construidos socialmente.

En contraposición sobre el concepto de multiculturalismo llega Olivé (1999) quien lo define como, "un modelo de sociedad que sirve como guía para las decisiones y acciones de los representantes de los estados, de los miembros de las diversas culturas y en general, de organizaciones no gubernamentales para incluir los aspectos relacionados con los derechos, funciones y obligaciones sobre las relaciones entre los individuos y las diversas culturas" (p.59). En el mismo orden de ideas de contraposición, llega Raz (SF, como se citó en Olivé, 1999) que define dos tipos de sociedades multiculturales: aquellas que tienen un territorio propio y cuentan con una zona geográficamente definida y aquellas que comparten diversos espacios públicos y servicios con el resto de los individuos o comunidades sin que haya una separación geográfica. (p.57)

Por último, para Silva (2019) el multiculturalismo en América Latina tiene ciertas cuestiones que se plantean como críticas, "la cuestión como se representa al sujeto, a qué propósitos sirven esas imágenes y cómo estas representaciones son rebasadas por la dinámica sociocultural efectiva con la cual finalmente colisionan". (p.57)

La anterior discusión, deja ver que la Etnoeducación logró un cierto reconocimiento importante, si bien es cierto, hoy en día existe una preocupación de profesionales de las ciencias sociales y humanas entre otros, que quieren darle un impulso a la educación diferenciada sobre lo que confiere la Carta Magna Colombiana. Existen limitaciones en su implementación porque a través de sus trabajos se reflejan los vacíos y contradicciones que pueden llegar a existir entre los reglamentos de la cultura mayoritaria y las de los grupos étnicos cuando no hay una delimitación clara de la diferencia.

Estos vacíos intentan ser llenados con la aplicación del modelo en las instituciones educativas sobre una política de inclusión educativa para las etnias, pero, en Colombia, y en especial en el Departamento del Cauca al ser reconocido como un territorio mayoritario de grupos étnicos indígenas, debe fortalecerse esta política para que en su implementación occidental formal de la Institución Educativa se respete la diversidad étnica y cultural con el fin de lograr superar la discriminación y el racismo que hegemónicamente se ha presentado en formas de rechazo e intolerancia. Debe crearse una conciencia colectiva e individual mediante una educación que tenga en cuenta la realidad vivida de los grupos étnicos, ritos, costumbres y tradiciones; la historia racial ha brindado un protagonismo que merece por su participación en la emancipación de la sociedad colombiana ser reconocido.

6. CONCLUSIONES

Los resultados parciales del presente estudio cualitativo, etnográfico con característica fenomenológica, permite ver al modelo etnoeducativo como una estrategia pedagógica para la aplicación de una educación diferenciada en las comunidades indígenas, aunque los jóvenes indígenas lo vean como un retroceso en su desarrollo por la interculturalidad al sentir perder su naturaleza ancestral por comportarse en el aula muchas de sus historias culturales que merecen ser respetadas por la característica histórica y antropológica que los emana. Pero, Colombia al ser reconocido como un país multicultural, esta situación debe verse como una fortaleza y tratar de que la generalidad valore la pluralidad.

También, el modelo etnoeducativo presenta avances lentos por el bilingüismo, ya que en la institución educativa muchos de los docentes educadores no dominan una segunda lengua característica del pueblo Misak como el Namtrik o su lengua materna Wampi-misamerawam considerándola como un factor fundamental de su identidad étnica cultural para poder ejercer su saber pedagógico.

Teniendo en cuenta lo tratado anteriormente, el presente estudio se refleja en prospectiva, ya que el implementarse en las instituciones tradicionales formales de educación básica una práctica etnoeducativa como

un proceso de recuperación histórica y resignificativa para las comunidades indígenas, lleva a una comprensión desde el sujeto sobre sus propias construcciones sociales emanadas de procesos identitarios ancestrales que le posibilitan el relacionamiento y comprensión de una realidad social. Es un estudio que va más allá del concepto etnoeducativo a una práctica pedagógica incluyente que no desarraigue la identidad psíquica del sujeto, sino más bien, una práctica pedagógica que permita en las construcciones sociales, la inclusión de saberes y prácticas culturales que permitan el reconocimiento de sí mismo del sujeto sobre su saber pedagógico en un contexto multicultural que debe ser inclusivo.

7. REFERENCIAS

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu

Bonfil, G. (1995). *Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización.* INAH / INI

Constitución Política de Colombia [Const]. Art.7.4 de julio de 1991 (Colombia)

Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://files.afrocolombia.webnode.es/200000031-ba2d8ba72f/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf

Ley 70 de 1993. (1993, 27 de agosto). Departamento Administrativo de la Función Pública.GOV.CO. http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388

Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. Paidós

Ricœur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica*. Fondo de cultura económica

Romero, M. (2010). *La educación por y para indígenas y afrocolombianos*. Universidad Javeriana. file:///C:/Users/Downloads/3534-Texto%20del%20art%C3%ADculo-12553-1-10-20120924.pdf

Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Universidad del Cauca

Robinson, D. (2004). *La política de la etnoeducación afrocolombiana.* Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles85375_archivo_pdf.pdf

Saldarriaga, V. (2006). Del oficio del maestro ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? *Revista Educación y ciudad*, (11),53-70. http://doi.org/10.36737/01230425.n11.274

Sinisterra, J. (2022). Experiencias formativas en la etnoeducación de comunidades afrodescendientes en colombia, un proceso en construcción. *South of Florida Journal of Development, Miami, v* (3), 1538-1550

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y "la política de reconocimiento"*. Fondo de cultura económica

Walsh, K. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3310/La%20interculturalidad%20en%2010a%20educaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y

HACIA UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL EN LA INSTITUCIÓN FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE POPAYÁN DEL NORTE DEL CAUCA, COLOMBIA

BIBIANA PÉREZ GONZÁLEZ
Fundación Universitaria de Popayán campus Álvaro Ulcué Chocué
MARIA DE LOS ANGELES CALVO ECHEVERRI
Fundación Universitaria de Popayán campus Álvaro Ulcué Chocué

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo todavía regido por el colonialismo, el capitalismo, el patriarcado y la modernidad, se hace urgente crear nuevas categorías de pensamiento, instituciones y epistemologías que respondan a los devenires de la humanidad y a las profundas trasformaciones sociales, económicas, políticas, subjetivas que han tenido lugar en los últimos siglos.

Siguiendo a Lyotard (1990), dos grandes relatos sirvieron para la legitimación y producción del conocimiento en la modernidad. El primer meta-relato es *la educación del pueblo*, según esta narrativa la tarea primordial de la universidad es proveer los conocimientos que impulsen el saber científico y técnico de la Nación. El segundo meta-relato es *el progreso moral de la humanidad*, de manera que la universidad tiene la función de formar humanistas que instruyan moralmente a la sociedad (como se citó en Castro-Gómez, 2007). Es así, que el conocimiento tiene claramente funciones sociales que perduran durante la época moderna en occidente.

Sin embargo, en el contexto posmoderno el lugar de la universidad cambia: "(…) la universidad empieza a plegarse a los imperativos del mercado global" (Castro-Gómez, 2007). De modo que el conocimiento hegemónico a nivel mundial ya no es producido por la universidad bajo la guía del Estado, sino que es producido por el mercado. "El conocimiento

científico en la posmodernidad es *inmanente*. Ya no es legitimado por su utilidad para la nación ni para la humanidad, sino por su *performatividad*, es decir, por su capacidad de generar determinados efectos de poder" (Castro-Gómez, 2007, p. 85). Tal y como lo señala Arturo Escobar (2003), el conocimiento hace parte de un modelo hegemónico global de poder, instaurado desde la expansión colonial de Europa en los siglos XVI y XVII, el cual articula raza, trabajo, espacio y poblaciones de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos.

Por otra parte, la colonialidad según Castro-Gómez & Restrepo hace referencia a:

> Un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria. (2008, p. 24)

A lo cual Walsh et al. (2008) agregan que:

> La colonialidad implica la clasificación y reclasificación de la población del planeta, en una estructura funcional para articular y administrar estas clasificaciones, en la definición de espacios para estos objetivos y en una perspectiva epistemológica para conformar un sentido de una matriz de poder en la cual canalizar una nueva producción de conocimiento.[18] (p. 4)

En consecuencia, la colonialidad se constituye en una matriz de poder que configuró el capitalismo mundial produciendo efectos de poder sobre las subjetividades, la cultura y la producción del conocimiento bajo la dominación de occidente.

Entrando de manera específica en los modos en cómo se constituye la colonialidad del poder en Colombia, es importante puntualizar que la educación es una estrategia biopolítica central en la construcción de la nación colombiana posterior a la Independencia de la Corona española,

[18] "Colonialidade implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento" (Walsh et al., 2018, p. 4).

(Castro-Gómez & Restrepo, 2008). Dicha estrategia es instaurada como herramienta civilizatoria por los criollos[19] para continuar con los ideales del progreso y modernización del continente:

> Antes de la Independencia de la Corona los criollos ya habían empezado a introducir diversas nociones de la Ilustración y el discurso científico. Posterior a la Independencia, tanto liberales como conservadores, estaban de acuerdo en que la forma de llevar a cabo la civilización era a través de la educación, sólo a través de ésta se iba a lograr finalmente transformar las masas ignorantes en ciudadanos civilizados. (Pérez, 2017, p. 73-74)

La institución de la iglesia, además, es la encargada de dirigir todo el dispositivo educativo desde su formación:

> En la época de "la Regeneración" (1878 – 1899) los conservadores transfieren todo el poder a la iglesia, para que lleve a cabo la educación del pueblo (…) se crean centros educativos y universitarios en los principales centros urbanos, se hacen expediciones a Europa con el fin de exportar ideas sobre el funcionamiento de los gobiernos y las instituciones. (Pérez, 2017, p. 19)

Es así, que desde la época pos-independentista hasta el siglo XX llega a consolidarse toda una red discursiva de saberes que legitiman el universo social en Colombia. Dicha red articula todo el cuerpo nacional como unidad gestionable desde un aparato estatal, pues el dispositivo de saber/poder desplegado a través de diversas instituciones hace mucho más efectivo y sistemático el control poblacional y territorial de los ciudadanos.

De manera que, la universidad reproduce el modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que representa como en la organización jerarquizada de sus estructuras, tal como lo afirma Castro-Gómez: "(…) tanto en su pensamiento como en sus estructuras, la universidad se inscribe en lo que quisiera llamar la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber (2007, p, 79).

---

[19] Los criollos son hijos de españoles nacidos en territorio americano. Serán éstos los encargados de continuar con el proyecto civilizatorio posterior a la Independencia de la Corona española en el siglo XIX.

Frente a este panorama, la perspectiva teórica de la modernidad/colonialidad[20] que surge en América Latina nos invita a pensar críticamente en otras modernidades posibles y formas de habitar el mundo, que trasciendan el proyecto modernizador occidental que ha imperado en los últimos siglos. El llamado *giro decolonial* en el que se inserta este estudio representa una postura crítica frente a las lógicas, prácticas y significados de las relaciones hegemónicas del saber/poder dominantes.

En esa vía han ido emergiendo nuevas pedagogías en América Latina y el Sur global; algunos ejemplos son la pedagogía del oprimido, la pedagogía de la liberación, la pedagogía critica, la pedagogía transcultural, la pedagogía de escucha, la pedagogía de cimarronaje, la pedagogía de la conexión y la pedagogía decolonial. Esta emergencia de praxis y nuevas metodologías dan cuenta de la necesidad de crear otras formas de interactuar con el mundo en clave geopolítica. Pedagogías articuladas con las luchas de los pueblos y en dialogo abierto con las relaciones sociales, culturales, económicas, étnicas, de clase, de género, etc. Paulo Freire (2002) a propósito, nos invita a pensar la pedagogía en América Latina como metodologías imprescindibles *dentro* y *para* las luchas sociales, políticas, ontológicas, epistémicas de liberación de los pueblos.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- El presente estudio busca reconocer un modelo pedagógico decolonial en la universidad Fundación Universitaria de Popayán del Norte del Cauca, Colombia, como práctica emancipatoria que permita pensar desde los bordes y las márgenes de la modernidad/colonialidad.

---

[20] La perspectiva teórica de la modernidad/colonialidad implica una serie de presupuestos, entre los cuales se comprende que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, o, bien, es la contracara de la historia de la modernidad (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Dicho proyecto es sostenido por una red multidisciplinar de reconocidos intelectuales latinoamericanos entre los que se encuentran Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez y María Lugones.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla mediante un enfoque cualitativo con un método y diseño etnográfico. Es un tipo de estudio exploratorio descriptivo interpretativo con características fenomenológicas, en la medida en que busca ahondar en los significados, vivencias y narrativas de los estudiantes universitarios. Las técnicas de recolección de información son el grupo focal, y la entrevista a profundidad. Las narrativas recogidas permitirán reconocer las experiencias con relación a la pedagogía formal y el reconocimiento de un modelo pedagógico decolonial.

Población: Estudiantes del programa de psicología de la Fundación Universitaria de Popayán campus Álvaro Ulcué Chocué de Santander de Quilichao (Cauca, Colombia).

Muestra: 20 estudiantes del programa de psicología de la Fundación Universitaria de Popayán campus Álvaro Ulcué Chocué de Santander de Quilichao (Colombia). De los cuales 10 estudiantes son mestizos, 5 estudiantes son afrodescendientes y 5 estudiantes pertenecen a la comunidad Indígena Nasa. La muestra es elegida bajo estas características teniendo en cuanta que, tanto en el Norte del Cauca como en la universidad donde se lleva a cabo este estudio, la población afrodescendientes e indígena Nasa es significativa en número y en riqueza cultural y étnica.[21]

4. RESULTADOS PARCIALES

En primer lugar, se identifican los conocimientos, cosmovisiones, cosmogonías y prácticas culturales de las comunidades afrocolombianas, indígenas Nasa y comunidad mestiza pertenecientes a la comunidad universitaria de la Fundación Universitaria de Popayán del Norte del Cauca, a través de un diálogo de saberes. Es importante señalar que el departamento del Cauca ha sido tejido históricamente por sucesos que han

[21] "El carácter pluriétnico y multicultural del municipio (Santander de Quilichao) se expresa en que la población mestiza corresponde al 47.2%, con 41.419 habitantes, la población afrodescendiente al 33.4% con 29.309 habitantes y la población indígena al 19.4% con 17.024 habitantes" (Archivo Alcaldía municipal de Santander de Quilichao). http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/archivodetail.htm?id=1750572

marcado el territorio desde la época precolombina, el cual se ha caracterizado por su gran riqueza cultural y étnica. Es el departamento con mayor población indígena y es, además, el territorio donde se asentaron parte de las comunidades afrodescendiente provenientes de África con el tráfico de esclavos en la época de la Colonia. Estas características geopolíticas convierten el Norte del Cauca en un espacio privilegiado de riqueza cultural, étnica y lingüística.

A partir del ejercicio de conversación y de escucha con los diversos actores sociales a través de entrevistas, círculos de la palabra y grupos focales, es posible identificar las siguientes categorías de análisis:

a. *Cosmovisiones y pensamiento ancestral:* son las representaciones, nociones y creencias que conecta los mundos y la tradición oral de los ancestros indígenas con las comunidades. Hace referencia también a las narraciones de la comunidad universitaria sobre el mundo, el sentido de la vida y la realidad.
b. *Territorio y cuerpo:* recoge la experiencia y el conocimiento generado a partir de la escucha del cuerpo y de las actividades que elicitan las memorias corporales, las sensaciones, las emociones, el deseo, el inconsciente. Esta concepción del cuerpo supone esa hibrides que "permite pensar en redes de relaciones en las que tecnologías, cuerpos, discursos, política, poder, hacen mestizajes particulares desde los cuales se actúa" (Pujol et al., 2003). El cuerpo como objetos de conocimientos "(…) son nudos generativos materiales y semióticos. Sus *fronteras* se materializan en interacción social (Haraway, 1995, p. 345).
c. *Memoria histórica*: Si comprendemos que la memoria es un campo en tensión donde se construyen y refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales (CNMH, 2013, p. 23), nombrar y narrar la propia experiencia se convierte en una acción política ineludible. Con el objeto de reubicar a los actores sociales que históricamente han sido marginados por la modernidad y por las lógicas del conflicto armado -como son las comunidades indígenas, rurales y afro del país-, es de vital importancia apostar por la construcción de escenarios de paz en los que se reconozca la memoria histórica de los territorios. Este estudio

genera encuentros en los que se emplean diversas metodologías de la memoria, las cuales permiten la evocación y elaboración de vivencias traumáticas o no de la comunidad universitaria.

d. *Políticas de vida:* son los sistemas de experiencias y prácticas conectadas con el cuidado de la vida y la filosofía del *Buen vivir* de las comunidades indígenas Nasa, así como, las prácticas de las comunidades afrocolombianas y mestizas que conforman la comunidad universitaria. Algunos ejemplos son: los alabaos, cantos o rituales fúnebres de las comunidades afrocolombianas, el baile, los rituales de la comunidad indígena Nasa, la minga como ejercicio del trabajo en común, entre otras.

En resumen, esta primera fase de *identificación de lo propio* permitió cuestionar las epistemologías dominantes y la hegemonía cultural de occidente, que solo acepta como válido el conocimiento que se genera en la academia, legitimándose formas de conocer y habitar el mundo de los "otros" subalternizados por la modernidad/colonialidad. Dicho diálogo de saberes abre las puertas para que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en un mismo espacio universitario, sin ser sometidas a la episteme dominante de la ciencia occidental.

En segundo lugar, se propone un *modelo pedagógico decolonial* situado que reconoce la diversidad, riqueza cultural y étnica desde una interculturalidad y pedagogía critica. El modelo pedagógico decolonial que se propone se fundamenta en los siguientes ejes:

1. Es un modelo pedagógico necesariamente situado, contextualizado en realidades históricas concretas, en el cual se reconocen fuerzas de poder en disputa que hacen parte del complejo universo social y político del Norte del Cauca. Este tipo de modelo se acoge a epistemologías de corte feminista, tales como los "conocimientos situados" y parcializados que propone Donna Haraway (1995), un tipo de conocimiento encarnado por un sujeto particular atravesado por múltiples categorías, tales como, pertenencia étnica, clase, género, edad, origen, etc. Es decir, lejos de la objetividad del que conoce y produce saber, hay un sujeto con una lectura parcial, parcializada y nada inocente del mundo.

2. Se privilegian didácticas que potencien el sentido de justicia social, cooperación, comunitariedad, creatividad y respeto por la diferencia. En otras palabras, didácticas que transformen la realidad social en beneficio de las comunidades del Norte del Cauca.
3. Se apuesta por un tipo de conocimiento corporeizado. Esta perspectiva invita al sujeto a la construcción activa y critica del conocimiento en detrimento del modelo epistémico hegemónico de la ciencia, que conciben un sujeto universal, racional, neutral, objetivo, lejano de la realidad, deshistorizado. Por el contrario, se concibe un individuo sujetado a su territorialidad y a su subjetividad. "Un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente" (Quintanar, 2006, p. 41).
4. Acoge la "didáctica no-parametral", cuyo propósito fundamental es: "(…) fracturar los limites epistémicos impuestos por las lógicas racionales y positivistas que sólo se basan en intereses de orden técnico-instrumental, con el fin de procurar una enseñanza centrada en las facultades existenciales del sujeto en vista a su potenciación y despliegue" (Quintanar, 2006, p. 41).
5. Concibe el proceso de enseñanza / aprendizaje como un acto creador de sentidos, y el conocimiento como una red de representaciones simbólicas historizadas, una permanente ruptura de significados que atraviesan el devenir existencial de los sujetos.
6. Promueve una acción reflexiva, ética y política comprometidas con la memoria histórica del país. Lo cual abre espacios a 'conversaciones incomodas', experiencias y vivencias que a causa del conflicto armado han estado regulados por las lógicas del silencio y el terror.
7. El docente no es un reproductor neutral e imparcial en su acción de conocer y producir conocimiento, al contrario, se concibe la subjetividad como elemento importante en dicho proceso. El docente es ante todo facilitador de un espacio, pues de lo que se trata es de potenciar en los estudiantes lugares de enunciación, posiciones subjetivas e intersubjetivas sobre la realidad y sobre sí mismos.

8. La pedagogía aquí pensada, es utilizarla para para reflexionar, actuar, aprender y desaprender, constituyéndose como resistencia política epistémica de re-existencia de las comunidades (Walsh, 2014) del Norte del Cauca y del Sur global.

5. DISCUSIÓN

El conocimiento es una construcción continua que se genera en un entorno de interacción, por lo que es una experiencia dialógica que nos interpela y nos abre al mundo. Esto presupone primero, que no hay una realidad inmutable que preexiste al proceso de conocimiento, sino más bien, que se construye en el proceso mismo de conocer. Y segundo, que esa construcción del conocimiento se lleva a cabo dentro de una interacción con otr@s, es decir, implica una relación *con*, un diálogo, una negociación, una conversación, un encuentro o desencuentro en un espacio geopolíticamente situado. Frente a esto, el presente estudio reconoce la importancia de transformar la universidad, entendida ésta como dispositivo de control del saber/poder del universo social, pero también como dispositivo generador de encuentros, laboratorio de (re)creación de sentidos, significados y de otros mundos posibles.

En tal medida, este estudio propone: un marco epistemológico sobre el que se seguirá construyendo el modelo pedagógico decolonial aquí propuesto; invita a continuar trabajando en la construcción de una universidad transcultural; y apuesta por generar competencias para la vida de las comunidades, elementos en los que se ahondará a continuación.

5.1. Marco epistemológico en construcción

El modelo pedagógico decolonial que se plantea se aleja de epistemologías ortodoxas que conciben un sujeto del conocimiento descarnado y neutral ajeno a los entramados de fuerzas de los dispositivos históricos particulares. Las ciencias sociales han hecho una fuerte crítica a la modernidad produciendo una descentralización del Sujeto Universal y unificado, en su lugar aparecen otros discursos que desafían el conocimiento más allá de las dicotomías cartesianas y del pensamiento moderno fundado en las clásicas dicotomías: cuerpo/mente,

naturaleza/cultura, individuo/sociedad, objeto/sujeto, privado/público, agente/estructura.

En el marco de este estudio entonces ¿Qué es posible conocer? ¿Quién puede ser sujeto de conocimiento? ¿Cómo nos acercaremos a ese objeto/sujeto de estudio? y ¿Cuáles son los marcos de legitimación del conocimiento? Para responder a lo que se puede conocer o no, consideramos necesario retomar el concepto de dispositivo planteado por Gilles Deleuze, el cual es posible definir como:

> (…) un entramado de fuerzas (poderes), enunciados (saberes), objetividades (líneas de fuerza y visibilidad que recortan objetos) y subjetividades (líneas de fuerza y visibilidad que se vuelven sobre si mismas constituyendo prácticas de sí), todos estos aspectos se interrelacionan conformando procesos de pensamiento siempre cambiantes." (Tirado, 2001)

En ese sentido, lo que estamos autorizados a conocer depende de los dispositivos que funcionen y configuren la realidad. Los dispositivos no son estáticos, al contrario, están en un proceso continuo de rupturas cuya interrelación da origen a nuevos dispositivos.

Conceptos como, efectos de verdad, visibilidad, subjetividad cobran un sentido especial en esta lectura, dejando atrás modelos suprahistóricos o metahistóricos. Retomando a Haraway (1995), quisiéramos introducir el tema de la visión como punto clave en la pregunta sobre lo que estamos autorizados a conocer: "La visión es siempre una cuestión de "poder ver" y, quizás, de la violencia implícita en nuestras prácticas visualizadoras" (Haraway, 1995, p. 330). Lo que significa entonces que, más que una historia de descubrimientos, se trata de aventurarse a conversar, poner en tensión concepciones y representaciones, "se trata de entablar conversaciones no inocentes a través de nuestros aparatos protésicos, que incluyen nuestras tecnologías de visualización" (Haraway, 1995, p. 343).

Es pertinente mencionar la perspectiva corporeizada que plantea Pujol et al. (2003) sobre la relación cuerpo-conocimiento: "Se partiría de la premisa de que el conocimiento es el resultado de una actividad corporeizada, generadas desde ciertas condiciones materiales y simbólicas" (p. 68). Se busca que el objeto/sujeto de conocimiento del modelo

pedagógico decolonial aquí esbozado, no sea representado "como una pantalla o un terreno o un recurso, nunca como esclavo del amo que cierra la dialéctica en su autoría del conocimiento *objetivo*" (Haraway, 1995; p. 341). Es definitiva, nos acogemos a la posición de Haraway en la lucha "por una doctrina y práctica de objetividad que se inclina por la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y que trata de transformar los sistemas de conocimientos y las formas de mirar" (1995, p. 32).

5.1. Hacia una universidad transcultural

El *giro decolonial* pone en evidencia la necesidad de construir puentes entre otros mundos y otras modernidades. En tal sentido, la universidad como institución social debe posibilitar el diálogo transcultural de saberes sobre las cosmovisiones de las comunidades, saberes ancestrales, prácticas culturales, costumbres, rituales, comunicaciones, afectos y experiencias de vida de las comunidades del Norte del Cauca. La transculturalidad y la interculturalidad como proyecto político-epistémico "requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales (CRIC, 2004, p.132). Lo cual significa un reordenamiento de las relaciones al interior del dispositivo educativo, de los currículos, las metodologías y las prácticas pedagógicas.

5.2. COMPETENCIAS POR DESARROLLAR en los estudiantes

El modelo pedagógico decolonial que se reconoce en este estudio propone una serie de competencias a desarrollar en los estudiantes de la Fundación Universitaria de Popayán, a saber: la comprensión y el reconocimiento de los saberes ancestrales y contextuales del Norte del Cauca; la inclusión en el currículo de la temática de la violencia sociopolítica en Colombia; el desarrollo de estrategias de resolución y mediación de conflictos en los estudiantes; y la revitalización de las lenguas originarias en la universidad.

a. *Comprensión de contextos y saberes ancestrales.* Una de las competencias más significativas a potenciar en los estudiantes, es el reconocimiento de su cultura, la compresión de su entorno social, político y las narrativas que han tejido la construcción de sus pueblos más allá de enseñarles una historia eurocéntrica o norteamericana. En esa medida, la etnoeducación toma una importancia crucial para pensar la universidad que queremos construir. En definitiva, que los estudiantes puedan pensar desde las epistemologías y cosmovisiones de sus comunidades y no limitarse a trasmitir conceptos y teorías del mundo, insistiendo en formas que encubren o invisibilizan al otro no moderno, no blanco, no eurocéntrico, no norteamericano.
b. *Currículo y violencia sociopolítica.* Una de las dificultades que se ha identificado en los estudios sobre la educación y la pedagogía en Colombia es la invisibilización de la problemática de la violencia (Cuervo, 2015). Se hace imprescindible entonces, que los currículos contengan asignaturas que potencien comprensiones y reflexiones en torno a la violencia sociopolítica de Colombia, pues la educación es también un ejercicio de ciudadanía que reconfigura y resignifica lo ético y lo político.
c. *Resolución y mediación de conflictos*. Colombia es un país con una historia de violencia a causa del conflicto armado, pero también por un tipo de violencia que atraviesa el universo social y los espacios más íntimos de las relaciones con los otros. En ese sentido, es sumamente importarte que la universidad genere espacios de encuentro que permita desarrollar en los estudiantes habilidades en la resolución de conflictos y el respeto por las diferencias. De esta manera se abre la posibilidad de recodificar los sistemas que naturalizan y perpetúan la negación de lo diferente, ya sea por razones de clase, género, pertenencia étnica, ideología política, orientación sexual, etc. A partir de esos diálogos construir juntos soluciones creativas que respondan a las dinámicas locales de Colombia y del Norte del Cauca.
d. *La revitalización de las lenguas originarias o indígenas.* Las competencias en la lengua materna son fundamentales en el contexto específico del Norte del Cauca teniendo en cuenta la

configuración social y política del territorio. Según el censo del año 2005: "El pueblo Nasa se concentra en el departamento del Cauca, en donde habita el 88,6% de la población."[22] Su lengua Páez o Nasa Yuwe representa la lengua étnica más importante del territorio colombiano, que no obstante se encuentra en vía de extinción. La universidad entonces debe estar orientada a revitalizar las diferentes lenguas y a producir escritos en lenguas originarias.

6. CONCLUSIONES

La educación se ha constituido como un potente dispositivo de poder en la gestión de la vida de las poblaciones y en la instauración de la modernidad/colonialidad en el continente americano. La colonización ha sido un proceso de apropiación de la vida, del cuerpo, del territorio, las relaciones sociales, la concepción de sí mismos. Ha sido sobre todo una colonización de la mente de los colonizados, pues ésta se llevó a cabo a través de prácticas de violencia que implicaron la invisibilización del otro y la expropiación de su posibilidad de representación.

Frente a este panorama el *giro decolonial* y en específico la pedagogía decolonial, se presentan como un nuevo horizonte de sentido frente al antropocentrismo y el eurocentrismo propios del sistema de pensamiento occidental, los cuales acogen las visiones del mundo de los que sistemáticamente han sido excluidos de la historia de la humanidad.

Este estudio busca finalmente pensar críticamente por el quehacer pedagógico y revitalizar la preguntar por el lugar que se ocupa en las relaciones de poder que atraviesan el universo social, los fines y las estructuras ideológicas, las opresiones y violencias que estamos reproduciendo, potenciando o liberando.

---

[22]https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/Caracterizacion%20%20NASA%20YUWE.pdf

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos especialmente a la Fundación Universitaria de Popayán, a los estudiantes que hicieron parte activa de este estudio, a las comunidades indígenas Nasa, a las comunidades afrocolombianas del Norte del Cauca y al grupo de investigación COGNOCER por el apoyo en la ejecución de la investigación que sustenta este artículo, así como, en la posibilidad de participar en el "II Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Hacia la consecución de logros extraordinarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje".

8. REFERENCIAS

Castro-Gómez, Santiago. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En El giro decocolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá el capitalismo global, (Eds.). Castro-Gómez, S. & y Grosfoguel, R. Universidad Javeriana

Castro-Gómez, S. & Restrepo, E. (Eds.). (2008). Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX. Pontificia Universidad Javeriana

CNMH. (2013). Recordad y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica. Imprenta Nacional de Colombia

CRIC. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia, Consejo Regional Indígena de Cauca

Cuervo, E. (2015). Violencia directa en los currículos de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). Repositorio institucional UV. https://roderic.uv.es/handle/10550/42607

Díaz. C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Tabula Rasa, (13), 217-233

Escobar, A. (2003). Mundo y conocimientos de otro modo. Tabula Rasa, (1), 52-86

Freire, P. (2001). Política y educación. Siglo XXI Editores

Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI

Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza. Cátedra.

Pérez, B. (2017). Biopolítica e Imperio: modos de subjetivación en Colombia frente al dispositivo biopolítico de la guerra (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). Repositorio institucional UV. https://roderic.uv.es/handle/10550/61291

Pujol, J. Montenegro, M. y Balasch, M. (2003). Los límites de la metáfora lingüística: implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora. Política y Sociedad, 40 (1), 57-70. Universidad Autónoma de Barcelona

Quijano, A. (2008). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Nueva América

Quintar, E. (2006). La enseñanza como puente a la vida. IPECAL, Instituto Politécnico Nacional

Spivak, G. (1988, 2003). Can the subaltern speak? A critique of postcolonial reason. Toward a history of vanishing present. Harvard University Press

Tirado, F. J. (2001). Los objetos y el acontecimiento: Teoría de la socialidad mínima (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Repositorio institucional UAB. https://www.tdx.cat/handle/10803/5412

Walsh, C. (2014). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. Norma

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación, Revista Educación y Pedagogía, XIX (48), 25-35. Universidad de Antioquia

Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticaseducativas, 26 (83), 1-11. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874

SECCIÓN IV

INSERCIÓN SOCIOLABORAL EN LA ETAPA ADULTA

INTENCIONES Y FACTORES DEL EMPRENDIMIENTO SENIOR EN ESPAÑA. PERSPECTIVAS DESDE EL EDADISMO

ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y Universidad de Sevilla (US)

ANTONIO RAMÓN CÁRDENAS-GUTIÉRREZ
Universidad de Sevilla (US)

ELISABET MONTORO-FERNÁNDEZ
Universidad Loyola Andalucía

ROBERTO SANZ-PONCE
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

1. INTRODUCCIÓN

La investigación académica sobre la discriminación por razón de edad ha crecido considerablemente en las últimas tres décadas (Arese, 2020; Medina, 2018; Seco-Lozano, 2022). Se encuentra bien documentada la naturaleza de los estereotipos basados en la edad, que están en la raíz de este proceso de discriminación, denominado "edadismo". Estos estereotipos se derivan de las representaciones del envejecimiento como un proceso principal de pérdidas y declive: pérdida de belleza, salud, independencia, utilidad, disminución de la productividad y participación social (North y Fiske, 2012; Palmore, 2015). La investigación también ha demostrado la omnipresencia de los estereotipos predominantemente negativos basados en la edad en múltiples ámbitos sociales, a saber: lugar de trabajo, atención sanitaria, políticas públicas, discurso público/medios de comunicación y en diferentes entornos como la comunicación intergrupal basada en la edad (Finkelstein y Farrell, 2007; McCann y Giles, 2002; Rozanova, 2010).

El impacto de los estereotipos etarios también está ampliamente documentado, por ejemplo: la internalización de los estereotipos edadistas crea las condiciones que conducen a la confirmación -e incluso a la legitimación- de estos estereotipos, a través de un proceso de autocumplimiento (Chrisler, Barney y Palatino, 2016; Cuddy, Norton y Fiske, 2005; Levy y Banaji, 2002). Concretamente, esto significa que la expectativa de declive y pérdidas a medida que se envejece puede traducirse en actitudes y comportamientos que refuerzan inadvertidamente el estereotipo de "declive y pérdidas". De este modo, el rendimiento cognitivo de una persona mayor puede efectivamente disminuir como resultado de haber interiorizado el estereotipo de "declive de las capacidades cognitivas a medida que se envejece" transmitido a través del discurso público (Golub y Langer, 2007).

España es uno de los países más longevos y con mayor grado de envejecimiento del mundo. Esto se debe entre otros factores, al aumento de la esperanza de vida, a un tipo de vida más saludable, a la reducción de la tasa de fecundidad y a la llegada de los *baby boomers* a la edad de jubilación. La esperanza de vida se sitúa en los 83 años y se prevé que en 2040 se sitúe cerca de los 86 años. Esta buena noticia tiene como contrapartida un impacto económico sobre nuestro estado de bienestar al incrementar el gasto en dependencia, sanidad y pensiones. Se prevé que en 2050 este último pueda alcanzar el 14,2% del PIB, frente al 10,9% de 2019. En 2035, la población con edad superior a 65 años se incrementará hasta representar el 26,5%, en detrimento de la población en edad de trabajar. El Círculo de Empresarios estima, a partir de las previsiones de la Comisión Europea en su informe de Ageing Report de 2018 (Ludlow, 2018), que la ratio de afiliados sobre pensionistas podría descender desde 2,31 en 2019 a 1,26 en 2050.

Adicionalmente, en la serie histórica de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística (INE) se describe la problemática sobre el mantenimiento y creación de puestos de trabajo para personas con edad comprendida entre los 55 y 69 años. Se observa que la tasa de actividad en el mercado laboral disminuye sustancialmente a partir de los 55 años, reduciéndose al 50% entre los 60 a 64 años y al 9,2% entre los 65 y 69 años. Estos datos confirman la rigidez del mercado laboral

español, ya que dificulta el desarrollo profesional del colectivo senior. La generación senior está formada por personas con edad comprendida entre más de 50 años y 65 años (Comellas, 2017), si se hace referencia al grupo de personas mayores con alto poder adquisitivo reciben el nombre de generación *silver, surfers o boomers* (Guerín, 2007).

Dentro de las barreras que posee este colectivo senior encontramos: los procesos de reemplazo por trabajadores más jóvenes, una mayor tasa de desempleo de larga duración de las personas de mayor edad y la aparición de nuevos sectores de actividad que requieren de conocimientos y competencias específicas. A la luz de la prevalencia de los estereotipos edadistas y de sus consecuencias, tanto individuales como organizativas, es crucial reflexionar sobre los factores que podrían contrarrestar esta situación y combatir, el edadismo experimentado por las personas mayores.

Las iniciativas destinadas a aumentar la participación y la retención de los trabajadores mayores son cruciales en este momento. Por todo ello, el emprendimiento se convierte en una alternativa a considerar por las personas de mayor edad, teniendo en cuenta, que quienes tienen un proyecto empresarial tienden a jubilarse más tarde que las personas que trabajan por cuenta ajena (Kautonen et al., 2017). Las personas con más de 55 años (especialmente las que han perdido su empleo) se encuentran en una buena posición para comenzar un proyecto emprendedor. Estos pueden disponer de cierto capital para iniciar su negocio (reduciendo la necesidad de buscar créditos o inversores para su startup), lo cual, unido a su larga experiencia, conocimientos y redes de contacto les permite obtener una ratio de supervivencia de su negocio por encima de la media. Kahn (2013), señala que el colectivo de emprendimiento senior consigue que el 70% de las compañías creadas por ellos sobrevivan más de tres años, frente al 28% de supervivencia de las creadas por los emprendedores más jóvenes. Si consideramos sus dificultades de encontrar un nuevo empleo, la oportunidad de emprender es especialmente importante en este colectivo. De hecho, las personas de más edad tienen una mayor disponibilidad temporal y libertad para dedicarse a conseguir sus sueños. Además, pueden contribuir a transferir el capital humano a otras generaciones y a incrementar los ingresos del Estado (vía impuestos), compensando parcialmente los costes que representan en los sistemas de

salud y seguridad social. También puede obtener otros beneficios, como una mejor calidad de vida, mayor inclusión social y una reducción del riesgo de pobreza.

No hay límite en cuanto al tipo de negocio que pueden crear las personas de mayor edad, si bien es habitual incluir servicios profesionales basados en su experiencia laboral previa, hobbies, o modelos de negocio socialmente innovadores dirigidos a satisfacer las necesidades de otras personas mayores. No obstante, en esta aventura también se encuentran algunas barreras. Oelkers (2015) menciona que las principales son: (a) la discriminación por edad o edadismo; (b) los problemas relacionados con el capital humano; (c) el capital social; (d) los problemas relacionados con la salud; (e) el coste de oportunidad del emprendimiento; (f) los desincentivos financieros; (g) el contexto empresarial y las instituciones relacionadas; y (h) la educación emprendedora. Singh y DeNoble (2003) afirman que, a medida que se deteriora la salud, aumenta el coste de oportunidad de la actividad empresarial, por lo que resulta más atractivo dedicar tiempo al ocio. Por razones similares, Halabisky (2012) muestra que las personas mayores están menos dispuestas a realizar actividades que generen resultados a largo plazo. Además, requieren más flexibilidad laboral y una fiscalidad favorable (Kautonen, 2012). Esto nos lleva a considerar que es necesario que los gobiernos impulsen políticas de promoción y desarrollo del emprendimiento para este segmento poblacional de la misma manera que lo hacen con el colectivo de personas emprendedoras jóvenes (Figueireido y Paiva, 2018).

La tasa de actividad emprendedora de los seniors en España en el periodo 2016 y 2020, fue del 2,8%, muy por debajo de la media del conjunto de países europeos analizados (4,6%), situándose en la cola, muy lejos de Eslovaquia (9,1%), Irlanda (8,3%), Rumania (6,2%), Reino Unido (6%) o Estonia (5,8%). Esta brecha pone de manifiesto la existencia de una oportunidad para el colectivo senior en España.

Existen diferentes enfoques para analizar las motivaciones y las variables explicativas de las intenciones de los emprendedores senior. Desde una perspectiva psicológica, en la mayoría de las investigaciones los factores se clasifican en una de las dos categorías conocidas como “push” y “pull”. Los primeros (push) se refieren al emprendimiento por necesidad y están

motivados por factores negativos. La segunda (pull) se refiere al espíritu emprendedor basado en la oportunidad y representa factores positivos.

Perenyi et al. (2018) afirman que las personas emprendedoras senior están motivadas principalmente por las oportunidades y no tanto por la necesidad. En el caso del emprendimiento de las personas mayores impulsado por la oportunidad (pull), este puede basarse en su experiencia y capacidades (Kautonen et al., 2011), en una necesidad de independencia, en el deseo de aumentar los ingresos para alcanzar los propios sueños, o en el deseo de mantenerse activo y lograr un alto nivel de inclusión social (Wainwright et al., 2015; Weber y Schaper 2004). Por el contrario, el emprendimiento senior impulsado por la necesidad (push) aparece como una opción frente a un empleo de baja calidad laboral (Soto-Simeone y Kautonen, 2020), cuando las prácticas de promoción y formación en las empresas se dirigen a los más jóvenes (Platman 2004), para mantener activo y generar ingresos (Perenyi et al., 2018), para evitar el despido o la insatisfacción con sus empleos (Harms et al., 2014; Weller et al., 2018).

Sin duda alguna, es necesario conocer los factores que tienen un mayor impacto sobre el emprendimiento senior, para poder potenciarlo. Guerrero y Servey (2018), identifican tres dimensiones de factores a tener en cuenta: factores sociodemográficos (educación, ocupación y nivel de ingresos), percepciones y actitudes emprendedoras (modelos de referencia, percepción de oportunidad, percepción de conocimientos y habilidades y miedo al fracaso), y factores culturales (emprendimiento como opción profesional, estatus social de los emprendedores, difusión de noticias sobre emprendedores).

En definitiva, nos encontramos con una población creciente de personas mayores, en buen estado de salud, con la disponibilidad financiera, recursos y tiempo disponibles que pueden contribuir a la actividad económica, extendiendo su vida laboral y capacidad emprendedora. Aprobar políticas y programas gubernamentales puede incentivar dicho proceso, a través de la concienciación sobre el potencial emprendedor de este colectivo, proveyendo formación y educación para eliminar las carencias en habilidades emprendedoras de este colectivo y estableciendo un sistema impositivo y de seguridad social que no desincentive sus iniciativas, incluyendo la posibilidad de invertir en otros negocios. El estudio del emprendimiento senior es fundamental para desarrollar políticas que

fomente la creación y consolidación de empresas por este colectivo (Cossette et al., 2010).

2. OBJETIVOS

Desde es el planteamiento anterior, este trabajo persigue:

- Conocer la intención y la tasa de actividad emprendedora como parte del fenómeno emprendedor en España.
- Evidenciar los factores que influyen en el emprendimiento senior en España.

3. METODOLOGÍA

La metodología que nos sirve de base para conseguir dichos objetivos se apoya en la denomina "teoría fundamentada", un método cualitativo de investigación de naturaleza exploratoria, cuyo propósito es descubrir conceptos y proposiciones partiendo directamente de los datos Bisquerra (2009). A través del análisis documental de los informes que se detallan a continuación, se presentan los resultados a nivel descriptivo-interpretativo.

Los documentos que nos resultan útiles para este cometido son los siguientes informes publicados por GEM: *GEM Report on senior entrepreneurship* y *GEM Global Entreprenerusship Monitor España*, que recogen el período comprendido entre 2016 y 2021, a través de la encuesta Adult Population Survey (APS) a una muestra de 116.100 personas entre 18 y 64 años de todas las comunidades autónomas del país. Estos informes, nos aportan datos concretos y actualizados de aspectos que consideramos de especial relevancia en este trabajo, como son: los tipos de emprendimiento senior (por necesidad y por oportunidad) y sus fases de desarrollo (potencial, joven y consolidada).

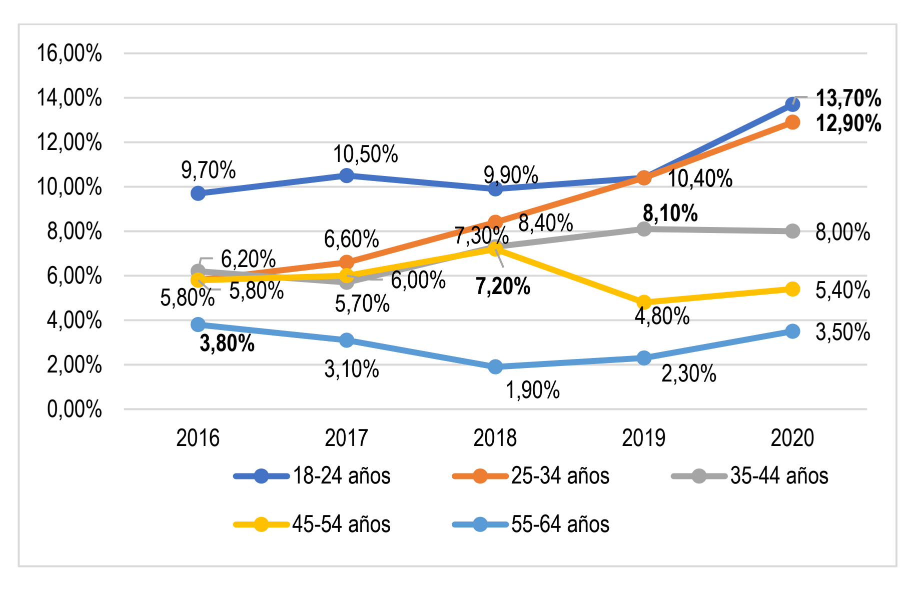
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados en función de los dos objetivos perseguidos en este trabajo.

4.1. INTENCIÓN Y LA TASA DE ACTIVIDAD EMPRENDEDORA

Son múltiples las investigaciones que han puesto de manifiesto que existe una relación muy estrecha entre la edad y la intención emprendedora de las personas, demostrando que esta disminuye a medida que los individuos cumplen años. El caso español no constituye una excepción. Como se evidencia en el Gráfico 1, los deseos de iniciar una nueva aventura empresarial del colectivo senior son muy inferiores a los que manifiestan otros colectivos más jóvenes. Así, durante el periodo comprendido entre 2016 y 2020, de media, el 2,9% de las personas de mayor edad manifestaron su intención de iniciar una nueva empresa en los próximos años, frente al 5,8% de los individuos con edades comprendidas entre 45 y 54 años, el 7% de las personas entre 35 y 44 años, el 8,8% del colectivo entre 25 y 34 años y casi el 11% en el caso de los más jóvenes. Se observa un cierto estancamiento del deseo de emprender del colectivo senior en España en el periodo comprendido entre 2016 y 2020, con una recuperación muy ligera en los últimos dos años, que ha elevado la intención emprendedora de este colectivo hasta el 3,5%.

GRÁFICO 1*. Intención emprendedora por grupo de edad en el periodo 2016-2020.*



Nota: elaboración propia a partir del informe GEM Report on senior 2016-2017 entrepreneurship y GEM España 2020-2021

Este comportamiento contrasta con el crecimiento importante del deseo de emprender de los colectivos más jóvenes, especialmente las personas con edades comprendidas entre 18 y 34 años (renta baja - 12,2%, renta media - 12,6% y renta alta 16,1%). En el colectivo senior la intención emprendedora es mayor entre los que tienen un nivel de renta elevado (3,9%) en comparación con la renta media y baja. No obstante, es el colectivo de edad que presenta menor intención de emprender. Asimismo, observamos en la Tabla 1 que las intenciones emprendedoras entre los 55-64 años se incrementan en aquellas personas que carecen de empleo (7,6%). La intención emprendedora del colectivo senior es mayor en los hombres (3,1%) que en las mujeres (2,4%). Por cada 100 hombres mayores de 55 años que quieren emprender hay 76 mujeres. Esta característica es común para todos los colectivos de edad excepto para el comprendido entre los 25-34 años, en el cual la tasa de intención emprendedora femenina supera ligeramente a la masculina (7,8% mujeres y 7,6% hombres).

***TABLA 1**. Intención emprendedora por grupo de edad y ocupación en el periodo 2016-2020*

	Grupo de edad				
	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64
A tiempo completo	12,4%	7,3%	5,3%	4,1%	2,7%
A tiempo parcial	15,1%	10,3%	6,6%	4,3%	3,4%
Retirado	12,1%	2,6%	2,9%	2,4%	1,2%
Amo/a de casa	2,5%	4,9%	4,1%	2,6%	2,0%
Estudiante	8,1%	8,2%	17,2%	10,6%	6,1%
Sin empleo	13,3%	10,3%	11,2%	11,9%	7,6%
Autoempleo	18,6%	10,4%	10,0%	9,3%	5,1%

Nota: elaboración propia a partir del informe GEM Report on senior 2016-2017 entrepreneurship y GEM España 2020-2021

La Tasa de Actividad Emprendedora (TEA) senior en España en este periodo 2016-2020, se sitúa en el 3,2%, cifra algo por debajo de la mostrada por el colectivo más joven (18-24 años) y muy inferior al resto de los colectivos, que ha oscilado en el rango comprendido entre el 5,6% (45-54 años) y el 8,1% (25-34 años). En lo que se refiere a la evolución temporal de la TEA senior, se observa una tendencia creciente de la misma en el periodo analizado, pasando del 2,1% en el año 2016, al 4,3% en el 2019 (el doble) para retroceder

ligeramente hasta al 3,9% en 2020. En el resto de los grupos de edad no se observa esta tendencia tan claramente positiva. Si analizamos conjuntamente la intención emprendedora y la TEA del colectivo senior, podemos observar que sus intenciones de iniciar una aventura empresarial se cumplen en un porcentaje elevadísimo de los casos. De hecho, la ratio "TEA/Intención emprendedora" calculado para dicho colectivo durante el periodo 2016-2020 supera el 100%, lo cual significa, en teoría, que todas aquellas personas senior que manifiestan intención de emprender acaban haciéndolo en los años siguientes. El colectivo senior es el que presenta un mayor porcentaje de conversión de su intención emprendedora en un negocio real. En el otro extremo se encuentran los más jóvenes (18-24 años), cuyas intenciones de emprender acaban llevándose a la práctica en tan solo el 36,7% de los casos.

Durante el periodo 2016-2020, en torno a 7 de cada 10 personas emprendedoras senior iniciaron su actividad emprendedora por oportunidad. Esto reafirma lo indicado por Perenyi et al. (2018) quienes comentan que las personas emprendedoras senior están motivadas principalmente por las oportunidades y no tanto por la necesidad. El colectivo emprendedor con edades comprendidas entre 45 y 54 años presenta una distribución de sus motivaciones muy similar (Gráfico 2).

GRÁFICO 2*. Distribución de TEA por necesidad y oportunidad en el periodo 2016-2020.*

Nota: elaboración propia a partir del informe GEM Report on senior 2016-2017 entrepreneurship y GEM España 2020-2021

En el caso del emprendimiento de las personas mayores impulsado por la oportunidad, este puede basarse en los siguientes aspectos: experiencia y capacidades (Kautonen et al., 2011), necesidad de independencia, deseo de aumentar los ingresos para alcanzar los propios sueños, deseo de mantenerse activo o lograr un alto nivel de inclusión social (Wainwright et al., 2015; Weber y Schaper 2004).

A partir del año 2020 el estudio del GEM identifica cuatro posibles motivaciones para emprender: marcar una diferencia en el mundo, crear una gran riqueza o generar una renta muy alta, ganarse la vida porque el trabajo escasea (cuesta conseguir empleo) o continuar con la tradición familiar. Se utiliza una escala Likert para valorar el grado de acuerdo con cada una de ellas. El 60,1% del colectivo senior manifestó que el principal motivo para emprender era buscar nuevas oportunidades para ganarse la vida (siendo el colectivo que presenta este porcentaje más elevado), el 36,2% indicaron que querían crear riqueza o incrementar su renta, el 28,2% deseaban continuar una tradición familiar y el 13,3% marcar una diferencia en el mundo, estando esta última opción muy relacionada con el emprendimiento social. Para los colectivos más jóvenes (entre 18 y 44 años) la principal motivación es la creación de riqueza u obtención de rentas más elevadas, mientras que para el colectivo de 45-54 años lo es buscar oportunidades para ganarse la vida, seguida de cerca por la creación de riqueza.

Por tanto, se observa que a partir del año 2020 la tendencia de un emprendimiento por oportunidad y no tanto por necesidad, cambia drásticamente a partir de los 45 años. La situación socioeconómica de estos últimos años y los acontecimientos vividos han transformado las motivaciones del emprendimiento senior al no existir un empleo adecuado al que acceder (Soto-Simeone y Kautonen, 2020) y al no fomentarse la promoción y formación de este colectivo (Weller et al., 2018).

4.2. Factores que influyen en el emprendimiento senior

A continuación, se analizan los factores que, de acuerdo con la literatura académica, tienen un mayor impacto sobre el emprendimiento senior. Estos aparecen agrupados en factores sociodemográficos (educación, ocupación y nivel de ingresos), percepciones y actitudes emprendedoras

(modelos de referencia, percepción de oportunidad, percepción de conocimientos y habilidades y miedo al fracaso), y factores culturales (emprendimiento como opción profesional, estatus social de los emprendedores, difusión de noticias sobre emprendedores).

En cuanto a los factores sociodemográficos, de cada cuatro emprendedores senior, uno posee educación primaria, dos poseen estudios de educación secundaria y uno titulaciones superiores (el 47,8% posee estudios de secundaria, el 25,8% de primaria, el 23,5% de educación terciaria y el 2,7% de máster y/o doctorado). El colectivo de 45-54 años muestra una distribución similar, con la puntualización de que existen más emprendedores con estudios terciarios que primarios y el grupo de 25-44 años tiene un nivel de educación superior más elevado que el colectivo senior.

Por otra parte, la Tabla 2 muestra como el colectivo emprendedor senior en fase inicial empresarial son fundamentalmente autoempleados, concretamente el 88,5%, lo cual es similar para todas las edades. Tan solo el 2,5% del colectivo está trabajando a tiempo completo o parcial, el 2,2% están retirados y el 5,7% carecen de empleo.

TABLA 2. *Emprendedores en fase inicial por grupo de edad y ocupación en el periodo 2016-2020*

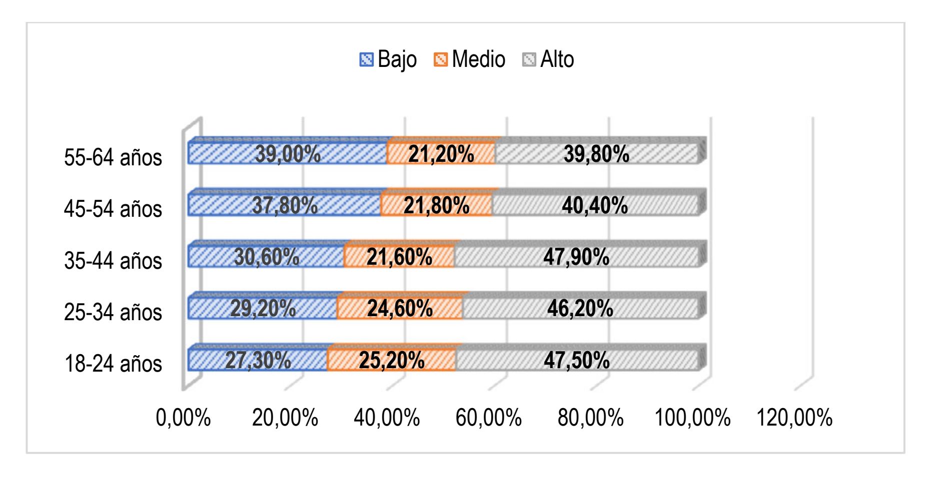
	Grupo de edad				
	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64
A tiempo completo o parcial	12,4%	7,3%	5,3%	4,1%	2,7%
Solo a tiempo parcial	15,1%	10,3%	6,6%	4,3%	3,4%
Retirado	12,1%	2,6%	2,9%	2,4%	1,2%
Amo/a de casa	2,5%	4,9%	4,1%	2,6%	2,0%
Estudiante	8,1%	8,2%	17,2%	10,6%	6,1%
Sin empleo	13,3%	10,3%	11,2%	11,9%	7,6%
Autoempleo	18,6%	10,4%	10,0%	9,3%	5,1%

Nota: elaboración propia a partir del informe GEM Report on senior 2016-2017 entrepreneurship y GEM España 2020-2021

El Gráfico 3, evidencia como cuatro de cada diez personas emprendedoras senior en España entre 2015 y 2019 presentan un nivel de ingresos

alto, y otros cuatro obtienen unos ingresos bajos. En los colectivos más jóvenes, comprendidos entre los 18 y 44 años, se observa una mayor representación de los individuos con renta más alta (entre el 46% y el 48%) y una menor representación de los individuos con renta más baja (entre el 27% y el 31%). El menor porcentaje para todos los grupos de edad se corresponde con las personas de un nivel medio de renta.

GRÁFICO 3*. Distribución de emprendedores en fase inicial por grupo de edad y nivel de ingresos en el periodo 2016-2020.*



Nota: elaboración propia a partir del informe GEM Report on senior 2016-2017 entrepreneurship y GEM España 2020-2021

Otro factor a tener en cuenta son las percepciones y las actitudes emprendedoras. Como se muestra en la Tabla 3, el 36,3% del colectivo emprendedor senior en fase inicial declara percibir oportunidades, aunque dicho porcentaje se encuentra muy por debajo del resto de los colectivos. En este sentido, las personas emprendedoras senior disponen de una menor red de contactos que los más jóvenes. Por otra parte, tan solo el 54,6% de los mayores de 55 años que inician una aventura empresarial declaran conocer a algún emprendedor, frente al 68,1% de los jóvenes comprendidos entre 25 y 34 años.

En la Tabla 3, también puede apreciarse como el 80,9% del colectivo emprendedor senior en España percibe que tiene los conocimientos y habilidades necesarios para emprender. Esta cifra, pese a ser muy

elevada, se encuentra ligeramente por debajo del colectivo con entre 25 y 54 años. Además, el miedo a emprender afecta al 30,1% del colectivo emprendedor senior. Esta tasa es similar al resto de los colectivos de edad a partir de 25 años. Los jóvenes entre 18 y 24 años manifiestan menos miedo al fracaso que el resto.

TABLA 3. *Percepciones y actitudes emprendedoras por rango de edad en el periodo 2016-2020*

	Grupo de edad				
	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64
Oportunidad en el mercado	51,6%	55%	48%	41,5%	36,3%
Conocer a un emprendedor	66,6%	68,1%	64,5%	62,6%	54,6%
Conocimientos y habilidades para emprender	79,4%	88,3%	87,6%	88,4%	80,9%
Miedo al fracaso para emprender	25,9%	30,8%	29,8%	31,9%	30,1%

Nota: elaboración propia a partir del informe GEM Report on senior 2016-2017 entrepreneurship y GEM España 2020-2021

Por último, se destaca como factor la percepción sobre la cultura y su influencia en el emprendimiento. La Tabla 4, muestra que El 53,8% del colectivo emprendedor senior en fase inicial reconoce que emprender es una buena opción profesional. El colectivo más joven, con edades comprendidas entre 18 y 24 años, es el que porcentualmente considera mejor dicha alternativa.

TABLA 4. *Percepciones sobre la cultura y su influencia en el emprendimiento por rango de edad en el periodo 2016-2020 en España.*

	Grupo de edad				
	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64
Reconocen emprender como opción profesional	62,2%	58,9%	53,4%	50,1%	53,8%
Reconocen que hay alta difusión de noticias sobre emprendedores	51,9%	57,6%	54,4%	53,4%	59,0%

Nota: elaboración propia a partir del informe GEM Report on senior 2016-2017 entrepreneurship y GEM España 2020-2021

La mitad del colectivo emprendedor senior (50,2%) en su fase inicial reconoce que el emprendimiento tiene un alto valor social. En la Tabla 4 se aprecia que casi 6 de cada 10 personas emprendedoras senior en fase inicial reconocen que en España existe una elevada difusión de noticias sobre emprendedores (59%). Este porcentaje es el más alto de todos los grupos de edad. Esta idea es compartida por Kahn (2013), quien pone de manifiesto que las empresas lideradas por el colectivo senior evidencian la permanencia en el tejido empresarial a lo largo de los años, frente a las gestionadas por los jóvenes y esto repercute en la valoración que se realiza del emprendimiento. Sin embargo, como hemos podido observar en los resultados y en la literatura (Oelkers, 2015), la falta de apoyo económico, estructural, organizativo y personal son limitaciones con las que se encuentran los emprendedores senior.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo perseguía, por un lado, conocer la intención y la tasa de actividad emprendedora como parte del fenómeno emprendedor en España y, por otro lado, evidenciar los factores que influyen en el emprendimiento senior en España.

Con respecto al primer objetivo, los deseos de iniciar una nueva aventura empresarial del colectivo senior son muy inferiores a los que manifiestan otros colectivos más jóvenes. Esta intención es mayor entre las personas que poseen un nivel de renta elevado y en aquellas que carecen de empleo entre los 55-64 años. Todas aquellas personas senior que manifiestan intención de emprender acaban haciéndolo en los años siguientes materializando sus deseos en un negocio real. Durante el periodo 2016-2020, más de la mitad de este colectivo inició su actividad emprendedora por oportunidad. Sin embargo, a partir del año 2020 la tendencia es el emprendimiento por necesidad.

Con relación al segundo objetivo, se destacan dentro de los factores sociodemográficos que el colectivo senior posee, en su mayoría, estudios secundarios, son autoempleados y la mitad de ellos cuentan con ingresos bajos y la otra mitad con ingresos altos. Los factores relacionados con las percepciones y actitudes emprendedoras evidencian, que los

emprendedores senior declaran percibir oportunidades para emprender, pero muy por debajo del resto de los colectivos, así como disponer de una menor red de contactos que los jóvenes. No obstante, la mayoría percibe que tiene los conocimientos y habilidades necesarios para emprender. Finalmente, dentro de los factores culturales, el colectivo senior reconoce que emprender es una buena opción profesional y que posee un alto valor social.

Tras observar los resultados obtenidos en este trabajo, puede observarse la influencia que tiene el edadismo en el colectivo senior. El apoyo al emprendimiento en España se ha extendido en años recientes mediante los programas genéricos para emprendedores. Para algunos colectivos pertenecientes a grupos infrarrepresentados se han desarrollado estrategias específicas, con políticas concretas, de cara a favorecer lo que se ha dado en denominar "emprendimiento inclusivo". No obstante, según indica la OCDE en su documento Inclusive entrepreneurship policies country assesment notes Spain (OCDE, 2020), en lo que se refiere al colectivo senior, apenas se han tomado medidas específicamente diseñadas para ellos.

De acuerdo con el informe citado anteriormente, las diferencias en las tasas de emprendimiento en fase inicial entre los distintos grupos de población sugieren que en España hay muchas personas emprendedoras "perdidas", lo que denominan missing entrepreneurs. En 2020, había alrededor de 1,6 millones de emprendedores en fase inicial en España y este número aumentaría en unos 608.000 si la tasa de emprendimiento en fase inicial para los hombres de edad básica (30-49 años) se aplicara a toda la población. Se puede hacer un ejercicio similar para cada grupo de población, aplicando la tasa de los hombres en edad central a cada grupo, es decir, mujeres, jóvenes, personas mayores e inmigrantes. Esto nos llevaría a que, alrededor del 60% de estas personas emprendedoras "perdidas" son senior (tiene más de 50 años), lo que está ligeramente por encima de la media de la UE. Las políticas públicas no tienen que tratar de convertir a todos estos emprendedores "perdidos" en emprendimientos reales. Sin embargo, sería conveniente que en la población senior por sus características, tales como, la abundancia de talento y experiencia, cultura del esfuerzo, capacidad de negociación, destreza en la

toma de decisiones y resolución de problemas, resiliencia, entre otras, se incentive su permanencia en el mercado laboral y en el inicio de nuevas iniciativas emprendedoras. Para ello, sería necesario que se impulsen políticas de promoción y desarrollo del emprendimiento para este segmento poblacional de la misma manera que lo hacen con el colectivo de personas emprendedoras jóvenes.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

7. REFERENCIAS

Arese, C. (2020). El “edadismo” laboral y previsional. *Revista De Derecho De Las Minorías*, (3). https://doi.org/10.22529/rdm.2020(3)05

Chrisler, J. C., Barney, A., y Palatino, B. (2016). Ageism can be hazardous to women's health: Ageism, sexism, and stereotypes of older women in the healthcare system. *Journal of Social Issues, 72*(1), 86-104. https://doi.org/10.1111/josi.12157

Comellas. Mª J. (2017). *Generación senior y mentoría. Construir conocimiento mediante relaciones multigeneracionales*. Octaedro

Cossette, J., Mélançon, S., y Desbiens, C. (2010). *Le renouvellement de l'entrepreneuriat au Québec: un regard sur 2013 et 2018*. En Développement économique, innovation, exportation, Direction générale des communications et des services à la clientèle, Montréal.

Cuddy, A. J., Norton, M. I., y Fiske, S. T. (2005). This old stereotype: The pervasiveness and persistence of the elderly stereotype. *Journal of social issues, 61*(2), 267-285. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00405.x

Figueiredo, E., y Paiva, T. (2019). Senior entrepreneurship and qualified senior unemployment: The case of the Portuguese Northern region. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 26*(3), 342-362. https://doi.org/10.1108/JSBED-01-2018-0006

Finklestein, L. M., y Farrell, S. K. (2007). An expanded view of age bias in the workplace. In K. S. Shultz y G. A. Adams (Ed.), *Ageing and work in the 21st century* (pp. 73-108). Lawrence Erlbaum Associates.

GEM (2016-2017). Report on senior entrepreneurship. https://bit.ly/3QFpL7m

GEM (2020-2021). Global entrepreneurship monitor.https://www.gemconsortium.org/

Guerín, S. (2007). *L´invention des séniors.* Hachette Pluriel.

Guerrero, M., y Serey, T. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor*: Reporte Nacional de Chile.

Golub, S. A., y Langer, E. J. (2007). Challenging assumptions about adult development: Implications for the health of older adults. In C. M. Aldwin, C. L. Park, y A. Spiro III (Ed.), *Handbook of health psychology and aging* (pp. 9-29). The Guildford Press.

Harms, R., Luck, F., Kraus, S., y Walsh, S. (2014). On the motivational drivers of gray entrepreneurship: An exploratory study. *Technological forecasting and social change*, 89, 358-365. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2014.08.001

INE (2022). Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística. https://bit.ly/3wKyGeD

Kahn, H. (2013). Five hours a day. Systemic innovation for an ageing population. www.nesta.org.uk/sites/default/files/five_hours_a_day_jan13.pdf

Kautonen, T. (2012). Do age-related social expectations influence entrepreneurial activity in later life? *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation, 13*(3), 179-187. https://doi.org/10.5367%2Fijei.2012.0083

Kautonen, T., Kibler, E., y Minniti, M. (2017). Late-career entrepreneurship, income and quality of life. *Journal of Business Venturing, 32*(3), 318-333. https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2017.02.005

Kautonen, T., Van Gelderen, M., y Tornikoski, E. T. (2013). Predicting entrepreneurial behaviour: a test of the theory of planned behaviour. *Applied economics, 45*(6), 697-707. https://doi.org/10.1080/00036846.2011.610750

Levy, B. R., y Banaji, M. R. (2002). Implicit Ageism. En T. Nelson (Ed.), *Ageism: Stereotyping and prejudice towards older people* (pp. 163-200). MIT Press.

Ludlow, P. (2018). *The European Commission. In The New European Community* (pp. 85-132). Routledge.

McCann, R., y Giles, H. (2002). Ageism in the workplace: A communication perspective. En T. Nelson (Ed.), *Ageism: Stereotyping and prejudice towards older people* (pp. 163-200). MIT Press.

Medina, R. (2018). *Vejez, envejecimiento y edadismo*. Dykinson.

North, M. S., y Fiske, S. T. (2012). An inconvenienced youth? Ageism and its potential intergenerational roots. *Psychological bulletin, 138*(5), 982. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027843

OCDE (2020). Inclusive entrepreneurship policies, country assessment notes Spain.

Oelckers, F. (2015). Emprendimiento en la tercera edad: Una revisión de la situación actual. *Journal of technology management & innovation, 10*(3), 143-153. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242015000300015

Palmore, E. (2015). Ageism comes of age. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 70*(6), 873-875. https://doi.org/10.1093/geronb/gbv079

Perenyi, A., Zolin, R., y Maritz, A. (2017). The perceptions of Australian senior entrepreneurs on the drivers of their entrepreneurial activity. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research, 24*(1), 81-103. https://doi.org/10.1108/IJEBR-12-2016-0424

Platman, K. (2004). Flexible employment in later life: public policy panaceas in the search for mechanisms to extend working lives. *Social Policy and Society, 3*(2), 181-188. https://doi.org/10.1017/S1474746403001647

Rozanova, J. (2010). Discourse of successful aging in The Globe & Mail: Insights from critical gerontology. *Journal of aging studies, 24*(4), 213-222. https://doi.org/10.1016/j.jaging.2010.05.001

Seco-Lozano, L. (2022). Edadismo: la barrera invisible. *Enfermería Nefrológica, 25*(1), 7-9. https://dx.doi.org/10.37551/s2254-28842022001

Singh, G., y DeNoble, A. (2003). Early retirees as the next generation of entrepreneurs. *Entrepreneurship theory and practice, 27*(3), 207-226. https://doi.org/10.1111%2F1540-8520.t01-1-00001

Soto-Simeone, A., y Kautonen, T. (2021). Senior entrepreneurship following unemployment: a social identity theory perspective. *Review of Managerial Science, 15*(6), 1683-1706. https://doi.org/10.1007/s11846-020-00395-z

Wainwright, T., Kibler, E., Kautonen, T., y Blackburn, R. (2015). One size does not fit all: uncovering older entrepreneur diversity through motivations, emotions and mentoring needs. En *Entrepreneurship, self-employment and retirement* (pp. 42-66). Palgrave Macmillan

Weber, P., y Schaper, M. (2004). Understanding the grey entrepreneur. *Journal of enterprising culture, 12*(02), 147-164. https://doi.org/10.1142/S0218495804000087

Weller, C. E., Wenger, J. B., Lichtenstein, B., y Arcand, C. (2018). Push or pull: Changes in the relative risk and growth of entrepreneurship among older households. *The Gerontologist, 58*(2), 308-319. https://doi.org/10.1093/geront/gnw

USO DE LAS TIC POR POBLACIÓN VULNERABLE: PARADOS DE LARGA DURACIÓN. UN ESTUDIO DE CASO

ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO
Concello de A Coruña

SARA MARTÍNEZ-CARRERA
Universidad de Vigo

ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA
Universidad de Vigo

CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Las personas en situación de desempleo destacan como uno de los colectivos en situación de vulnerabilidad más numerosos dentro del territorio nacional. De manera continuada desde el año 2008, España se ha situado a la cabeza de los países de la Unión Europea en cuanto a personas en situación de desempleo se refiere. Dentro de este grupo, existen sectores que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad, como pueden ser las personas paradas de larga duración.

En los últimos años, la COVID-19, la guerra en Ucrania y los últimos datos de inflación, han provocado que la cifra de personas desempleadas de larga duración haya aumentado más de un 12%, hasta alcanzar un 50,07% del total de desempleados según los últimos datos facilitados por estudio 'Human Capital Outlook' elaborado por el Instituto EY-Sagardoy, Fedea y BBVA Research.

Hoy en día, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) forman parte de nuestra vida, convirtiéndose en algo prácticamente imprescindible para manejarnos en la sociedad actual. Sin embargo, la

población vulnerable, en concreto los parados de larga duración, pueden llegar a sufrir ciertas desventajas. En este sentido se trata de la brecha digital existente entre quienes tienen las competencias adecuadas para beneficiarse del uso de las TIC y quienes no las tienen (Pacheco Gras, 2011). Cabe resaltar que la clave no es la tecnología, sino lo que se puede hacer con ella.

En las líneas que siguen, se presentan varios subapartados con el fin de abarcar y ampliar estos aspectos de interés. Primeramente, se focaliza el primer subapartado en las TIC, englobando la temática de forma teórica. A continuación, se establecen los principales beneficios y controversias de estas. Finalmente, se hace referencia de forma teórica a las personas paradas de larga duración.

1.1. LAS TIC

Las TIC son recursos y herramientas que se utilizan para el proceso, administración y distribución de la información a través de elementos tecnológicos, como: ordenadores, teléfonos, televisores, etc.

Es posible encontrar múltiples definiciones de TIC a lo largo de la historia. Una de las primeras definiciones fue elaborada por Hawkridge (1985). Este autor definía las TIC como aquellas tecnologías para crear, almacenar, seleccionar, transformar y distribuir las distintas clases de información. Por su parte, la UNESCO (2005) ha presentado su propia definición, refiriéndose a ellas como el conjunto de disciplinas utilizadas para el manejo y procesamiento de la información. Finalmente, De Moya y Cózar (2013) ofrecen una definición más actual, definiendo las TIC como un entorno humano virtualizado, debido a que se han convertido en un fenómeno revolucionario, impactante y cambiante, que engloba también actividades humanas, laborales, formativas, etc. Sandoya-Sánchez (2020) sostiene que las TIC son esas herramientas que ofrecieron a la sociedad COVID-19 adaptarse a la transformación digital con medios tecnológicos como aparatos inteligentes, computación en la nube, mejor ancho de banda, internet de las cosas, que han permitido sobrellevar el aislamiento, bases esenciales para salir adelante en la actualidad.

La incorporación de las TIC en la sociedad actual demanda su uso en todos los aspectos de la vida. La aplicación de estas nuevas tecnologías ofrece un nuevo mundo lleno de información de fácil acceso. Desde el siglo pasado se ha experimentado una fuerte revolución tecnológica, facilitando así el acceso a la información que se desea obtener, como consecuencia de la convivencia entre el ser humano y los nuevos aparatos tecnológicos, por ello se hace necesario poder estudiar esta simple o tan compleja interacción (Hernández et al., 2018). Las TIC han producido cambios en los hábitos de conducta y en el modo de relacionarnos (Maldonado et al., 2019).

Siguiendo a Coll et al. (2008) las herramientas pueden ser de muy diversos tipos, y pueden mediar procesos cognitivos también muy diferentes. De esta forma, las TIC pueden actuar, por ejemplo, como herramientas de apoyo a la organización semántica de la información (bases de datos, redes conceptuales, etc.), a la comprensión de relaciones funcionales (hojas de cálculo, micromundos, simulaciones, etc.), a la interpretación de la información (herramientas de visualización, etc.), a la comunicación entre personas (correo electrónico, videoconferencia, mensajería instantánea, chat, entre otros.), etc. Ciertos usos de las TIC, en efecto, podrán dar lugar a formas de organización de la actividad conjunta relativamente nuevas o, al menos, difícilmente posibles sin la utilización de las TIC. En este sentido, las TIC van a suponer un elemento de valor añadido, jugando un papel esencialmente transformador. Gairín Sallán y Mercader (2018) indican que las TIC han venido y se han instaurado en nuestras vidas, pero en ocasiones todavía no forman parte habitual de los procesos formativos. Quizás su novedad y un cierto desconocimiento de sus posibilidades pueden dar respuesta a la poca presencia en programas formativos socioeducativos, y en consecuencia, el bajo nivel de debate sobre sus aplicaciones formativas. Hay que tener en cuenta, hoy en día, como indica Presnky (2001), que las personas jóvenes son “nativos digitales” haciendo referencia a esa facilidad innata que presentan las nuevas generaciones para manejar y alcanzar niveles superiores de destrezas en el manejo de los dispositivos digitales. Además, la irrupción de la Web 2.0 ha provocado una inflexión considerable de la concepción de las redes y las comunidades.

1.2. BENEFICIOS Y CONTROVERSIAS DE LAS TIC

Las TIC presentan una serie de beneficios, pero también ciertas controversias. Siguiendo a Marqués (2013), las TIC se desarrollan a partir de los avances científicos producidos en el ámbito de la informática y de las telecomunicaciones. De ahí la importancia de la tecnología que accede al proceso de producción, interacción, tratamiento y comunicación de la información. Además, las TIC ayudan a mejorar la posibilidad dentro del proceso de alfabetización, que sirve como instrumento de búsqueda de información. Como indican Cruz Pérez et al. (2019) las TIC permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro, acceso y presentación de datos, información y contenidos en forma alfanumérica, imágenes, videos, sonidos, vibraciones, movimientos, acciones a distancia.

Las TIC permiten la intervención y la colaboración de las personas para la elaboración colectiva del conocimiento y fuentes de búsqueda de calidad. Por lo tanto, son las encargadas de mejorar, aportar, plantear y articular procedimientos, métodos, formas de trabajo, organizaciones y artefactos que permitan a la sociedad informarse más rápido y con mejor calidad.

Siguiendo a Gairín Sallán y Mercader (2018) algunas actividades llevadas a cabo con las TIC del ámbito sociorelacional no son en sí misma nocivas, como las conversaciones por mensajería instantánea (Whatsapp), la visualización de vídeos (Youtube), las redes sociales (Facebook) o los juegos online. Sin embargo, puede tener lugar un mal uso como el sexting entre o con menores, el ciber-acoso o la suplantación de identidad.

Tal y como indica Ponce de León et al., (2016), las TIC presentan ciertos riesgos relacionados con la información, como por ejemplo el acceso a información poco fiable y/o falsa, la pérdida de tiempo en su búsqueda, acceso a información inapropiada, etc. También caben destacar riesgos derivados de la comunicación interpersonal, como la recepción de mensajes de correo inapropiados o spam, la recepción de correos electrónicos ofensivos, ciberbullying, sexting, grooming, etc. Por otro lado, existen riesgos relacionados con actividades con repercusión negativa económico como por ejemplo los robos. Los riesgos relacionados con el

funcionamiento de la red hacen referencia a problemas de virus, espionaje, etc. Por último, caben destacar los riesgos relacionados con las adicciones: adicción a buscar información, adicción al juego compulsivo, etc.

1.3. Personas paradas de larga duración

Siguiendo a González González y González Peña (2016) de modo general, los grupos sociales vulnerables son aquellos grupos o comunidades que, por circunstancias de pobreza, origen étnico, estado de salud, edad, género o discapacidad, se encuentran en una situación de mayor indefensión para hacer frente a los problemas que plantea la vida y no cuentan con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas. Un simple análisis sobre la realidad social contemporánea permite encontrar una enorme variedad de personas que se hallan bajo la clasificación de grupos vulnerables, entre ellas las personas paradas de larga duración.

Tal y como indica Pérez (2010, p. 37), "la pertenencia al colectivo les lleva a la situación de desempleo de larga duración, y esto a su vez acentúa el peligro de la exclusión social, si no se puede paliar dicha vulnerabilidad a través de acciones positivas; esto es, el destino final es la pobreza, por lo que son necesarias medidas urgentes que rompan esta secuencia".

En el estudio de Aguilar Gonzálvez (2021) se indica que, en el año 2021 en España, 11,8 millones personas se encuentran en riesgo de pobreza o exclusión social (25,3% de la población). La misma autora sostiene que se ha producido una leve mejoría en la tasa general, pero, por una parte, hay colectivos que no pueden superar dicho estado, y por otra, la situación de pandemia ha afectado de forma drástica a ciertas ocupaciones tales como las de trabajadores de servicios de restauración y de comercio, o del sector de actividades administrativas y servicios auxiliares, en el que se ha recurrido más a los ceses o despidos que a los expedientes de regulación temporal de empleo.

Es necesario que se produzca un cambio. En España, el Plan de Recuperación, Transformación y Resilencia es un factor esencial para impulsar el desarrollo y la creación de empleo para los próximos años, que presenta un plan ambicioso que gira en torno a cuatro aspectos transversales de transformación necesaria: el eje verde, el eje digital, la cohesión social y territorial, y la igualdad de género. Según el Programa Nacional de Reformas (PNR, 2021) en el ámbito laboral, se prevé un descenso gradual de la tasa de paro desde el 15,5% en 2020 hasta el 12,7% en 2024, gracias al impacto de las medidas de apoyo, en la recuperación de los niveles de actividad.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio consiste en descubrir el uso que las personas adultas paradas de larga duración hacen sobre las TIC. Como objetivos específicos se han determinado:

- Conocer qué tipo de actividades/usos realizan las personas adultas paradas de larga duración con las TIC.
- Identificar la temporalización empleada con el uso de las TIC por las personas adultas de larga duración.
- Conocer los beneficios que presentan las TIC para las personas adultas paradas de larga duración
- Revelar las controversias que presentan las TIC para las personas adultas paradas de larga duración

3. METODOLOGÍA

Este estudio se ha desarrollado a través de una metodología cualitativa. En este sentido la investigación cualitativa trata de entender fenómenos educativos y sociales y transformar la práctica, descubriendo un cuerpo de conocimientos (Sandín, 2003). Concretamente se trata de un estudio de casos. Este tipo de metodología fue seleccionada por ser la más adecuada con el fin de conocer el uso que las personas adultas paradas de larga duración hacen sobre las TIC. Puesto que el estudio de casos

consiste principalmente en comprender el significado de una experiencia. Asimismo, Coutinho (2013) sostiene que el estudio de casos pretende conseguir explorar, describir o explicar la propia singularidad de un estudio como principales objetivos.

En los siguientes subapartados se presenta la descripción del contexto y de los y las participantes objeto de estudio, los instrumentos que se han utilizado con dichos participantes y, finalmente, el procedimiento que ha tenido lugar.

3.1. Descripción del contexto y de los participantes

Esta investigación se ha desarrollado en el noroeste de España, concretamente en los Servicios Sociales.

Las personas participantes en este estudio son un total de 35. En cuanto a su distribución por sexo, 9 son mujeres y 26 hombres de edades comprendidas entre 27 y 54 años de edad y con una media de 38,97 años.

El perfil mayoritario de las personas que han participado en este estudio son de nacionalidad española o llevan menos de 10 años residiendo en España (véase tabla 1).

La persona más joven en situación de desempleo es un hombre de 27 años que lleva 79 meses, la cual tiene personas a su cargo.

Por otra parte, la persona más mayor en situación de desempleo es un hombre, español, de 54 años que lleva más de 147 meses en esta situación. Este hombre no tiene a otras personas a su cargo.

__TABLA 1.__ Perfil de los/as participantes

Usuario/a	Género	Edad	Tiempo en España	Personas a su cargo	Tiempo en situación de desempleo
1	Hombre	30	Español	No	45 meses
2	Mujer	35	2 años	Sí	51 meses
3	Hombre	27	Español	Sí	79 meses
4	Hombre	54	8 años	No	68 meses
5	Hombre	46	Español	No	35 meses
6	Hombre	38	Español	Sí	74 meses
7	Hombre	48	2 años	Sí	39 meses
8	Hombre	36	Español	Sí	58 meses
9	Mujer	31	4 años	Sí	105 meses
10	Hombre	27	1 año	No	36 meses
11	Hombre	39	Español	Sí	47 meses
12	Hombre	49	7 años	No	58 meses
13	Hombre	50	10 años	Sí	148 meses
14	Mujer	30	Española	Sí	47 meses
15	Hombre	28	Español	Sí	38 meses
16	Hombre	40	Español	No	46 meses
17	Hombre	54	Español	No	147 meses
18	Hombre	29	Español	No	30 meses
19	Hombre	36	2 años	Sí	71 meses
20	Mujer	48	Española	Sí	51 meses
21	Hombre	34	4 años	No	31 meses
22	Hombre	29	3 años	No	28 meses
23	Hombre	30	Español	No	29 meses
24	Mujer	47	2 años	Sí	36 meses
25	Mujer	36	3 años	Sí	28 meses
26	Hombre	50	Español	No	67 meses
27	Hombre	48	Español	Sí	69 meses
28	Mujer	38	Española	Sí	47 meses
29	Mujer	52	5 años	Sí	58 meses
30	Hombre	39	Español	Sí	54 meses
31	Hombre	29	Español	No	15 meses
32	Hombre	27	Español	No	21 meses
33	Mujer	39	Española	Sí	28 meses
34	Hombre	41	Español	No	26 meses
35	Hombre	50	4 años	No	65 meses

3.2. INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado en esta investigación ha sido la entrevista. Siguiendo a Campoy y Gomes (2009) se entiende por entrevista el encuentro entre la persona que investiga y el entrevistado o entrevistada y cuya finalidad es conocer la opinión que tiene esa persona sobre sus vivencias y/o experiencia. Se caracteriza principalmente por tener respuestas subjetivas, flexibles y lo más importante, no hay respuestas correctas ya que todas son válidas.

3.3. PROCEDIMIENTO

En el transcurso de este estudio, se han seguido varios pasos. Para comenzar, se ha elaborado un instrumento (entrevista) ad hoc, al no existir ninguna en el mercado que se adecuara a esta investigación. Para realizar las entrevistas, uno de los investigadores principales se reunió con las 35 personas que aceptaron participar en el estudio, siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Se le explicó a los/as participantes la finalidad de la investigación, remarcando el carácter confidencial de la misma. Los cuestionarios abiertos fueron repartidos en versión impresa entre el alumnado participante, siendo la participación individual, anónima y voluntaria. Las entrevistas fueron realizadas de manera individual, realizando las preguntas el entrevistador y guiadas en todo momento por el mismo, resolviendo dudas si era necesario. El entrevistador grabó las respectivas conversaciones con una grabadora para posteriormente transcribir toda la información recogida. Cada entrevista duró el intervalo de tiempo que fue necesario para cada persona, ajustándose así a sus necesidades.

Para el análisis de los datos recogidos se ha realizado lo siguiente: para comenzar, y una vez transcritas las entrevistas se ha realizado una lectura en profundidad. Cada uno de los textos (entrevistas transcritas) se prepararon para poder extraer la información necesaria, desglosándose la información en pequeñas unidades (categorías y subcategorías). Se ha llevado a cabo un recuento de frecuencias, apoyado en el programa informático Excel, que ha dado lugar a figuras/gráficas representativas.

Además, los resultados se ilustran con algunos extractos de los grupos implicados para facilitar una mejor interpretación y comprensión de los mismos al/al lector/a.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados de este estudio, estructurados en 4 apartados, que se corresponden con los objetivos específicos de esta investigación. En este sentido, en un primer momento se hace referencia al uso de las TIC por parte de las personas paradas de larga duración; a continuación, se muestra la temporalización de su uso. Finalmente se hace referencia a los beneficios de las TIC para las personas paradas de larga duración, así como a las controversias.

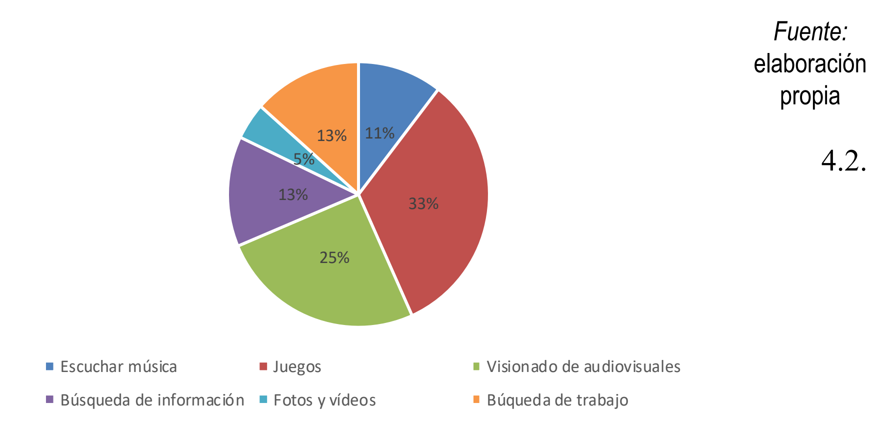
4.1. USO DE LAS TIC

Los resultados ponen de manifiesto que el 33% de las personas paradas de larga duración utilizan las TIC para jugar (Gráfico 1). En menor (25%) medida, las personas objeto de estudio indican que utilizan las TIC para visionar audiovisuales (películas, series, documentales…). Por otra parte, otro uso que se pone de manifiesto es la búsqueda de información y la búsqueda de trabajo (13% cada una de ellas). Un 11% de las personas paradas de larga duración afirman que utilizan las TIC para escuchar música y sólo un 5% para ver/realizar fotos y vídeos.

A continuación, se presenta un texto ilustrativo:

> La verdad es que las TIC las utilizo principalmente para jugar. Soy gamer y me gusta mucho jugar en mi ordenador a juegos de simulación entre otros. También utilizo las TIC para ver películas, utilizo mucho mi portátil para ver películas y series en Netflix (Entrevista 1, hombre, 30 años).
>
> Pues las TIC las utilizo para varias cosas. Principalmente para ver películas y series, aunque también lo utilizo para buscar información en Internet y para buscar trabajo (Entrevista 22, hombre, 29 años).
>
> Me gusta mucho jugar a juegos online, por lo que utilizo mucho las TIC para jugar. También para escuchar música (Entrevista 15, hombre, 28 años).

GRÁFICO 1. *Uso/Actividad del uso de las TIC*

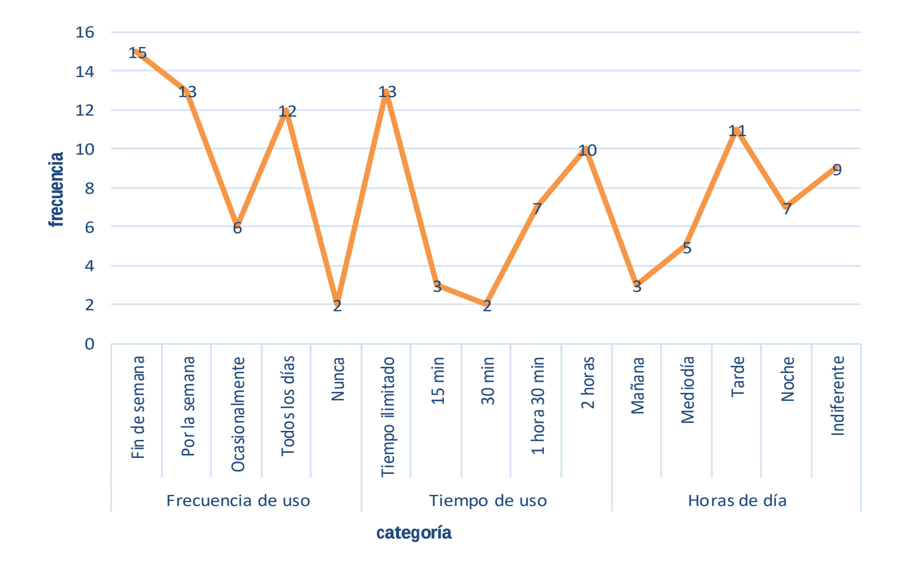


Fuente: elaboración propia

4.2. TEMPORALIZACIÓN DEL USO DE LAS TIC

De este estudio se desprende que 15 de las 35 personas entrevistadas utilizan las TIC únicamente los fines de semana. 13 personas sostienen que utilizan las TIC principalmente por la semana. 12 personas paradas de larga duración indican que utilizan las TIC todos los días y únicamente 6 personas sostienen que las utilizan ocasionalmente (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. *Temporalización del uso de las TIC*



Asimismo, haciendo referencia al tiempo de uso, 13 de las personas entrevistadas indican que utilizan las TIC sin límite de tiempo, 10 personas indican hacerlo 2 horas, y 7 sobre hora y media. Únicamente 3 personan indican que sólo utilizan las TIC 15 minutos al día y 2 durante 30 minutos. Atendiendo a las horas del día 14 personas indican que utilizan las TIC principalmente por la tarde, 9 personas las utilizan a cualquier hora, de forma indiferente,7 personas prefieren la tarde para utilizar las TIC, 5 prefieren el mediodía y únicamente 3 la mañana.

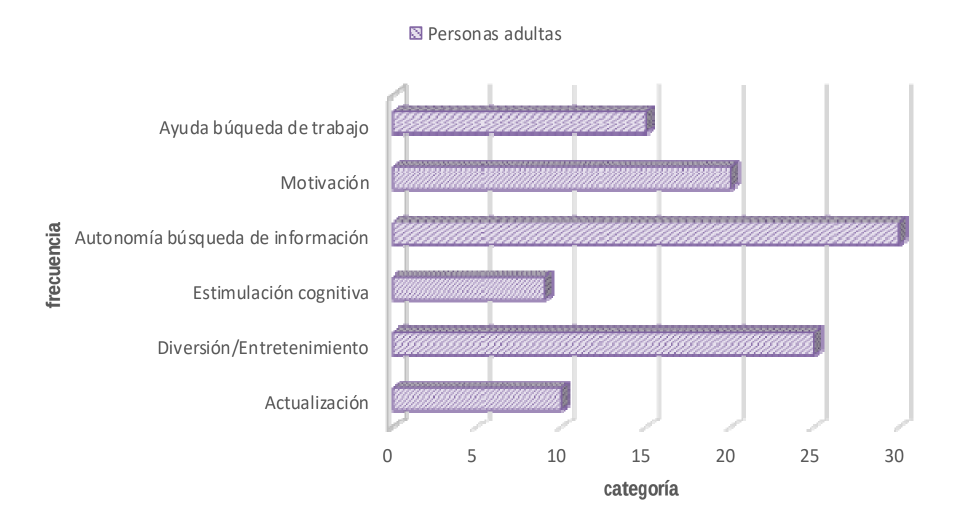
A continuación, se presenta un texto ilustrativo:

> Normalmente utilizo las TIC por la semana, ya que el fin de semana estoy menos tiempo en casa, y lo utilizo de forma ilimitada y a cualquier hora del día (Entrevista 7, hombre, 48 años).
>
> Suelo utilizar las TIC todos los días, durante un tiempo ilimitado, aunque normalmente por la tarde (Entrevista 11, hombre, 39 años).
>
> Utilizo las TIC principalmente los fines de semana, durante hora y media más o menos ya que no me gusta abusar de ellas, la hora del día me es indiferente (Entrevista 14, mujer, 30 años).

4.3. BENEFICIOS DEL USO DE LAS TIC

Las personas paradas de larga duración sostienen que los principales beneficios del uso de las TIC hacen referencia a la autonomía que les permite para la búsqueda de información (f=30) Asimismo, un beneficio que consideran importante es que les permite la diversión y el entretenimiento (f=25) y que les motiva mucho (f=20). Por otra parte, las personas entrevistadas indican que las TIC les facilita la búsqueda de trabajo (f=15). Otra ventaja o beneficio se basa en la posibilidad que ofrece de actualización (f=10)., así como la estimulación cognitiva que promueven (f=9) (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. *Beneficios del uso de las TIC*



Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan varios ejemplos:

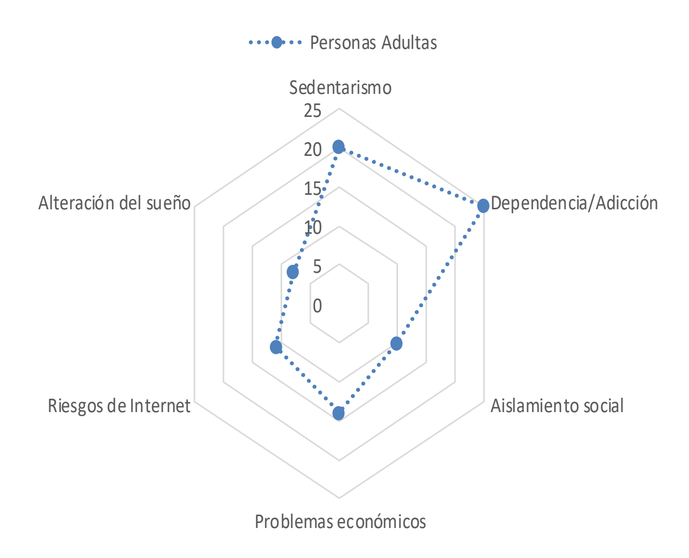
> Las TIC tienen muchos beneficios. Por ejemplo, permite mucha autonomía al poder buscar información. Además, son divertidas, promueven el entretenimiento y la diversión (Entrevista 4, hombre, 54 años).
>
> Pues creo que las TIC presentan beneficios y también alguna limitación. Como beneficio destacaría que me ayuda a buscar trabajo, también me motiva, no es lo mismo buscar trabajo con ayuda de las TIC que sin ellas (Entrevista 12, hombre, 49 años).
>
> Para mí lo mejor de las TIC es que son divertidas. Permiten y fomentan de esta forma el entretenimiento (Entrevista 20, mujer, 48 años).

4.4. CONTROVERSIAS DEL USO DE LAS TIC

Las personas entrevistadas indican que el uso de las TIC también presenta ciertas limitaciones o controversias. De esta forma, 25 personas destacan la controversia referida a dependencia/adicción. Por otra parte, 20 personas paradas de larga duración sostienen que el uso de las TIC puede provocar sedentarismo. Asimismo, 14 personas afirman que su uso puede provocar problemas económicos. 11 hacen referencia a los

riesgos que puede acarrear Internet, 10 personas señalan el aislamiento social y 8 hacen referencia a la alteración del sueño (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. *Controversias del uso de las TIC*



Fuente: elaboración propia

A continuación, se presenta un extracto ilustrativo:

> Las TIC tienen muchos beneficios, pero también limitaciones. Creo que la peor parte de las TIC es que crean o pueden llegar a crear dependencia o adicción (Entrevista 19, hombre, 36 años).

> Como principal limitación destacaría el sedentarismo que pueden provocar las TIC en personas de cualquier grupo de edad, especialmente para las personas paradas de larga duración que no tenemos mucha actividad (Entrevista 25, mujer, 36 años).

> Yo considero que el uso de las TIC puede provocar aislamiento social, por lo que hay que tenerlo muy en cuenta y no dejarse arrastrar por esta limitación que desde mi punto de vista presenta el uso de las TIC (Entrevista 33, mujer, 39 años).

5. DISCUSIÓN

En las líneas que siguen se presenta una discusión de los resultados obtenidos en este estudio.

Atendiendo a los resultados de esta investigación las personas paradas de larga duración utilizan las TIC principalmente para jugar y para el visionado de audiovisuales. Hoy en día, las TIC se utilizan desde edades tempranas. Siguiendo a Rodríguez Gómez et al. (2017) y atendiendo a la encuesta sobre «Equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares» (2016), realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), el 98,4% de los jóvenes (98,6% los hombres y 98,2% las mujeres) de 16 a 24 años utiliza Internet, lo que supone un incremento de un 17% respecto a las cifras registradas en 2006. Las personas paradas de larga duración también utilizan las TIC para buscar información y para buscar trabajo, lo hacen principalmente los fines de semana, durante un tiempo ilimitado y preferentemente por la tarde. En este sentido Cruz Pérez et al. (2019) indican que las TIC se han convertido en instrumentos indispensables. Su uso ayuda y facilita la realización de diversas tareas, desde buscar información, hasta hacer transacciones bancarias habilitando la capacidad universal de acceder y apoyar.

La introducción de las TIC ha facilitado un nuevo contexto tecnológico y social, no solo como un sector motor del crecimiento económico, sino como generador de importantes cambios en las empresas, en las instituciones y en la sociedad en su conjunto (Gargallo, 2018).

Las TIC ofrecen múltiples oportunidades y presentan muchos beneficios, aunque no están exentas de alguna controversia. En este sentido, de este estudio se desprende que los principales beneficios según las personas paradas de larga duración se relacionan principalmente con la autonomía en la búsqueda de información, y la diversión y entretenimiento que provocan. Asimismo, promueve la motivación. En esta línea Arbeláez Gómez (2014) coincide con el estudio.

Por otro lado, en este estudio se pone de manifiesto que, para las personas paradas de larga duración, las principales limitaciones de las TIC hacen referencia a la adicción/dependencia que pueden llegar a ocasionar y al sedentarismo principalmente. En este sentido, Roca Belijar (2019) sostiene que las TIC se encuentran totalmente difundidas en nuestra sociedad actual, y que en los últimos tiempos se está constatando el nacimiento de un nuevo fenómeno que se trata de que cada vez son

más frecuentes los casos en los que se desarrollan patrones de conducta nocivos o adictivos con relación al uso de las TIC.

6. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que hoy en día las TIC forman parte de nuestra vida diaria, para las personas paradas de larga duración tampoco pasan desapercibidas. En este sentido, utilizan las TIC principalmente para jugar y visionar documentales. Asimismo, también utilizan las TIC para actividades menos lúdicas como la búsqueda de información y la búsqueda de trabajo. En menor medida utilizan las TIC para escuchar música y sacar fotos y vídeos.

Atendiendo a la temporalización del uso de las TIC, las respuestas han estado equilibradas, siendo fin de semana la más nombrada. Asimismo, en menor medida indican que utilizan las TIC por la semana o todos los días. Haciendo referencia al tiempo de uso muchas personas utilizan este tipo de tecnología de forma ilimitada o 2 horas al día. Finalmente, las personas paradas de larga duración prefieren utilizar las TIC por la tarde.

Las personas paradas de larga duración consideran que las TIC presentan ciertos beneficios. Por ejemplo, hacen referencia a que les permite disponer de cierta autonomía para la búsqueda de información. Asimismo, destacan que las TIC fomentan la diversión y el entretenimiento; además son motivadoras. Otro beneficio indicado es que permiten a las personas paradas de larga duración buscar trabajo, actualizarse y la estimulación cognitiva.

Asimismo, las personas paradas de larga duración son conscientes y ponen de manifiesto que las TIC también presentan alguna limitación. En este sentido cabe destacar la dependencia o adicción que pueden llegar a provocar, así como el sedentarismo. En menor medida también destacan los problemas económicos que pueden provocar, los riesgos que puede acarrear Internet, el aislamiento social y la alteración del sueño.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para la realización de esta investigación no se ha contado con apoyos financieros. Con todo, cabe agradecer su colaboración por participar en este estudio a las personas participantes, los y las 35 personas adultas.

8. REFERENCIAS

Aguilar Gonzálvez, M. C. (2021). Desempleo de larga duración, colectivos vulnerables y la reformulación de las políticas activas de empleo. *Lan Harremanak, 46,* 114-143. https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.23178

Arbeláez Gómez, M. C. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) un instrumento para la investigación. *Investigaciones Andinas, 16* (29), 997-1000. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462014000200001&lng=en&tlng=es

Campoy, T. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Editorial EOS. Recuperado de: http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de- datos1.pdf

Coll, C., Mauri Majós, M.T. y Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa, 10*(1), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100001&lng=es&tlng=es

Coutinho, C.M. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática.* Almedina

Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinueza, M. A, Aushay Yupangui, H. R. y Arias Parra, A. D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-Ciencias de la Información, 9* (1), 44-59. https://dx.doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052

De Moya, M.V. y Cózar, R. (2013). Competencia emocional y competencia digital: ¿frontera infranqueable o paisajes complementarios?. En R. Cózar. & M. V. De Moya (Coords.). *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar* (pp.13-28). Octaedro.

Gairín Sallán, J. y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa, 36*(1), 125-140. http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.284001

Gargallo, A. F. (2018). La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos. *Educ. rev. 34*(69). https://doi.org/10.1590/0104-4060.57305

González González, C. L. y González Peña, R. (2016) Internet y su impacto en los grupos sociales vulnerables: aportes y limitaciones. *Revista Varela, 16*(45), 208-220. Recuperado de http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/170

Hawkridge, D. (1985). *Informática y educación: las nuevas tecnologías de la información en la práctica educativa.* Kapelusz.

Hernández, R. M., Orrego Cumpa, R. y Quiñones Rodríguez, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones, 6*(2), 671-685. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 294 (de 6 de diciembre de 2018). Recuperado de https://bit.ly/2RBZTKI

Maldonado, G., García, J. y Sampedro Requena, B. (2019). El efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 153-176. http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23178

Marqués, P. (2013). Impacto de las TIC en Educación: Funciones y limitaciones. *Rev. 3C TIC, 1*(3). Recuperado de https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf

Pacheco Gras, M. (2011). Las TIC, ¿por qué y para qué?. eco. R*evista Digital de Educación y Formación del profesorado, 8,* 25 http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2018/05/Pacheco.pdf

Pérez, A. I. (2010). Personas en riesgo o situación de exclusión social: identificación del colectivo a efectos de la política de empleo. Factores relacionados con el empleo que inciden en la situación de exclusión social, en VV.AA. En San Martín Mazzucconi, C, *La política de empleo como instrumento de inclusión social: un análisis jurídico*. Servicio de Publicaciones Universidad Rey Juan Carlos.

Ponce de León, R, Rivas, J. y Castillo-Valenzuela, N. (2016). *Participación de la familia en la sociedad virtual: conocimiento sobre los usos y riesgos de internet.* SIGNOS EAD

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon, 9* (5), NCB University Press.

Programa Nacional de Reformas (2021). Gobierno de España. https://www.hacienda.gob.es/CDI/ProgramaNacionaldeReformas/PNR2022.pdf

Roca Belijar, C. (2019). Adicción a las Tecnologías: Adolescencia, familias y Trabajo Social. Revisión teórica del fenómeno. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 8, 71–80. https://doi.org/10.6018/azarbe.395081

Rodríguez Gómez, D., Castro, D. y Meneses, J. (2017). Usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su vida personal y escolar. *Comunicar, 26*(56), 91-107. https://doi.org/10.3916/C56-2018-09

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Sandoya-Sánchez, F. (2020). La analítica avanzada y la nueva normalidad. *CIENCIA UNEMI. 13*(34). https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/1198

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. *Informe Mundial de la UNESCO. UNESCO.*

PROYECTO CT4SILVERCAREGIVERS. FORMACIÓN PERMANENTE DE CALIDAD PARA CUIDADORES EN EL MARCO DE LA SILVERECONOMY

REMEDIOS LÓPEZ LIRIA
Centro de Investigación en Salud
Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Medicina
Universidad de Almería.

MARÍA DE LOS ÁNGELES VALVERDE MARTÍNEZ
Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Medicina
Universidad de Almería.

PATRICIA ROCAMORA PÉREZ
Centro de Investigación en Salud
Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Medicina
Universidad de Almería.

ANA MARÍA MARTÍNEZ-MARTÍNEZ
Departamento de Educación. Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ECONOMÍA DEL FUTURO: LAS PERSONAS MAYORES

Nuestros mayores están siendo los protagonistas de la economía del presente y del futuro. En la actualidad, el envejecimiento se considera un problema social y económico importante en Europa y está conduciendo a desafíos económicos estructurales. El aumento de la demanda de algunos bienes y servicios específicos constituye una oportunidad para determinados sectores y países pequeños.

El sector terciario necesita estar más especializado y personalizado, centrándose en servicios de calidad para la población mayor activa y, también, para la dependiente, lo que incluye revisar los servicios sociosanitarios y la formación de los cuidadores actuales.

Por tanto, el creciente sector de consumidores de edad avanzada tiene el potencial de estimular el crecimiento económico, crear o transformar y mejorar las habilidades y el potencial de los cuidadores profesionales, incluida también la provisión de cuidados por parte de no familiares, en el contexto del hogar.

Además, existe una gran relación entre el nivel de salud física y psicológica del cuidador y la calidad de la atención domiciliaria del adulto mayor a su cargo. Los cuidadores sirven de apoyo a las personas en situación de dependencia, proporcionando apoyo emocional, tranquilidad y seguridad en el paciente, y sirven como vínculo de comunicación entre los servicios sanitarios y la familia. Sin embargo, el cuidado puede llegar a afectar al propio cuidador a nivel físico y psicológico si no se tienen en cuenta ciertos factores protectores que favorecen su autocuidado (Aloual-Chentouf y Sanz-Valero, 2021).

Es deber de las instituciones sociosanitarias, los profesionales y formadores trabajar juntos por el envejecimiento activo y saludable de las personas mayores, abarcando también al cuidador formal/informal vinculado. Todo ello redundará en una mayor calidad de vida de ambos, repercutiendo en un ahorro económico relacionado con el continuo salud-enfermedad que suele afectarles.

1.2. ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y SALUDABLE

Según la Organización Mundial de la Salud, entre el 2000 y 2050 habrá un aumento en la proporción de adultos mayores a nivel mundial, del 11 al 22% (Fajardo-Ramos et al, 2021).

Desde una visión negativa, el envejecimiento ha sido considerado como un proceso complejo de cambios biológicos, físicos y psicológicos caracterizados por la decadencia y declive de las funciones, relacionadas con modificaciones en el sistema óseo, neuromuscular, nervioso, cardiorrespiratorio y hormonal, entre otros (Gómez y Curcio, 2021). Sin embargo, en la actualidad, es necesario promover el envejecimiento activo y saludable de la población, definido como el proceso de optimización de las oportunidades de salud, seguridad y participación, con el objetivo de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen,

potenciando el bienestar físico, mental y social a lo largo de este ciclo vital. Además, favorece la participación de las personas mayores en la sociedad de acuerdo a sus necesidades, capacidades y deseos, a la vez que se les proporciona seguridad, protección y cuidados adecuados (Del Valle Navarro y Juárez, 2021; Organización Mundial de la Salud, 2015).

Esta visión del envejecimiento no está limitada a la salud libre de discapacidad, reconociendo la independencia, participación, dignidad, atención, autonomía y autodesarrollo de las personas mayores. Todo ello, permite tener en cuenta y aprovechar el potencial de este colectivo, así como las aportaciones y posibilidades que pueden desarrollar las personas mayores en nuestra sociedad (Aguilera-Velasco et al, 2021).

Encontramos tres perspectivas de configuración hacia el proceso de envejecimiento: cronológica (edad biológica, psicológica y social), funcional (productividad y autonomía) y educativa (potencial de las personas mayores para el desarrollo social y de la comunidad) (Martínez-Heredia et al, 2021).

1.3. SALUD MENTAL EN EL ADULTO MAYOR

Recientemente, nuestro mundo emocional ha sufrido un "terremoto" al exponerse a una situación de extrema dificultad como ha sido la llegada del coronavirus. Durante esta pandemia, hemos compartido un mismo escenario doloroso, complicado e inestable ante esta situación, y nuestros mayores, en su protección, han sido aislados, dejamos de visitarlos, de abrazarlos, etc., convirtiéndonos en auténticas amenazas para ellos, cuestión que ha tenido importantes consecuencias negativas para su salud física pero también mental, dejando serias secuelas que aún no se han superado (Feafes Salud Mental Extremadura, 2021).

La pandemia ha hecho estragos en el grupo poblacional de las personas mayores, siendo el colectivo más afectado. Como consecuencia, se ha producido un aumento en el número de trastornos de ansiedad, depresión y de adaptación, con especial alcance al adulto mayor. Un 6.4% ha acudido a consulta psiquiátrica desde el inicio de la pandemia por trastornos depresivos o de ansiedad. Al 5.8% se le prescribieron psicofármacos como ansiolíticos, antidepresivos y reguladores del sueño (Feafes Salud Mental Extremadura, 2021). Y nuestros mayores se han visto

particularmente afectados por procesos de duelo y pérdida de seres queridos, especialmente entre la población que vive en residencias. Se ha demostrado que todos esos efectos negativos tras la pandemia favorecen el deterioro en la calidad de vida, la soledad y el aislamiento y, por ello, es necesario promover estrategias para mantener o recuperar la salud mental de la sociedad en general y los mayores en especial, siendo una prioridad a nivel global en todos los países (González-Soto et al, 2021).

1.4. FORMACIÓN DE PROFESIONALES

Es necesario informar a la población acerca de los riesgos que presenta el adulto mayor conforme va envejeciendo y, desde las organizaciones gubernamentales, fortalecer programas de actuación y políticas sanitarias de prevención de la enfermedad y promoción de la salud para este grupo poblacional. De esta forma, el profesional de la salud del mañana necesitará competencias distintas (habilidades, conocimientos y actitudes) para ofrecer su asistencia a este colectivo de modo diferente a las competencias que poseen los profesionales de la salud en la actualidad.

Los responsables de la formulación de políticas, los profesionales de la salud y las instituciones educativas deben identificar y anticipar las necesidades futuras de los mayores y, por tanto, qué se les demandará a los profesionales de la salud en su atención (competencias, incluidas las habilidades digitales).

Hoy es evidente que la atención tiene que ser comunitaria, y que la inclusión social, la participación y el empoderamiento son herramientas imprescindibles para mejorar la salud de las personas, siendo una prioridad global; para ello, los sectores sanitarios y sociales deberán pasar por un proceso de transformación, para integrarse cada vez más y adaptarse a las necesidades centradas en la persona (Arredondo Quintana et al, 2019).

Otro aspecto importante es incidir en el buen trato de los profesionales, poniendo en marcha formas de comunicación, relación y acción que generen bienestar en el usuario: practicar la escucha activa, tener en cuenta las emociones (sobre todo, los miedos), proponer actividades de cuidado, evitar prejuicios y estigmas, huir del paternalismo, no juzgar ni

culpabilizar, buscar información en recursos especializados, atender en base a los Derechos Humanos, mejorar la atención centrada en la persona o cuidar la Salud Mental, entre otros (Feafes Salud Mental Extremadura, 2021; Ibeas, 2004; Martínez, 2010).

2. OBJETIVOS

Este trabajo describe el desarrollo de un proyecto europeo que tiene como objetivo principal la elaboración de un plan de estudios o currículum y ocho módulos formativos afines a la figura del cuidador, concretamente en el marco del perfil profesional de la atención a personas mayores y/o dependientes, en contextos institucionalizados o domiciliarios.

Como objetivo final, pretende ofrecer conocimientos sobre las últimas novedades en la atención sociosanitaria y el cuidado a personas mayores, que se traduzcan en una alta exigencia de calidad en la formación.

3. METODOLOGÍA

La Diputación de Zamora, como coordinadora de este proyecto financiado con fondos europeos (Erasmus+ acción K2), está llevando a cabo su desarrollo junto a la Universidad de Almería (grupo Humanidades-498), el Instituto Politécnico de Castelo Branco en Portugal y varias asociaciones para la formación permanente: DAFNI KEK en Grecia, TREBAG en Hungría, Rural Hub en Irlanda y AFGE en Francia.

En primer lugar, tras la evaluación de las necesidades emergentes de los mayores y cuidadores en una época marcada por la pandemia, se ha realizado el diseño de un currículum que proporcionará información sobre competencias básicas para la promoción del envejecimiento activo y la salud de ambos colectivos.

Posteriormente, esta información se ha materializado en una herramienta o "plataforma de aprendizaje, e-learning" que contiene un curso online, y propone acciones y estrategias concretas para adquirir conocimientos y habilidades, detectando además brechas o carencias para lograr un mayor estado de bienestar dirigido tanto a mayores dependientes como a sus cuidadores.

A lo largo del curso, el alumnado no solo adquirirá conocimientos, sino también habilidades y actitudes aplicables a su entorno.

El contenido planteado se desglosa en las siguientes temáticas:

- Módulo 1. Proceso de envejecimiento. El alumnado participante aprenderá que el envejecimiento es un proceso de crecimiento que constituye una parte fundamental en la sociedad. Creará conexiones entre diferentes aspectos y determinantes del envejecimiento, para adquirir un conocimiento integral de qué es considerado "envejecimiento exitoso". Identificará el papel clave del envejecimiento en los cambios sociales, y la importancia de la participación mientras se envejece. Podrá utilizar su experiencia para discutir conceptos de políticas, cultura, género y economía en relación con el envejecimiento y el mantenerse activo.

  El alumnado desarrollará habilidades y actitudes para fomentar la escucha activa y diseñar esquemas de aprendizaje, analizar críticamente las políticas sociales y convertirse en un ser proactivo.

- Módulo II. Conceptualización y fundamentación del envejecimiento activo y saludable. En este apartado se explorarán diferentes programas para promover el envejecimiento activo y saludable, aprenderá a determinar los beneficios de estas actividades y programas de envejecimiento saludable y establecerá cuáles son las diferencias entre ambos tipos de envejecimiento.

  El alumnado adquirirá habilidades y actitudes para desarrollar programas de intervención positiva para cuidadores y personas mayores, fomentando el pensamiento crítico y con el objetivo de adquirir una actitud positiva.

- Módulo III. Identificación de buenas prácticas y metodologías de la educación referidas a las personas mayores. El alumnado aprenderá a identificar ofertas de formación a distancia, aplicar los conocimientos adquiridos, tanto como cuidado informal

como profesional, y reconocer las diferencias entre cada uno de los cursos y elegir en función de sus necesidades.

El alumnado desarrollará habilidades y actitudes para evaluar las buenas prácticas llevadas a cabo a nivel nacional e internacional, ser capaz de adaptar los conocimientos a las necesidades de su práctica diaria, así como fomentar la proactividad y la autonomía en la búsqueda y la participación en las redes sociales, favoreciendo el intercambio de experiencias y el conocimiento de buenas prácticas.

– Módulo IV. Habilidades sociales y redes asociativas de las personas mayores. Este módulo se centrará en proveer las herramientas necesarias para que los cuidadores sean capaces de identificar y evaluar las habilidades sociales en adultos mayores y analizar las implicaciones y necesidades para promover un buen envejecimiento, evaluando las capacidades relacionales de las personas e identificando el ambiente social de la persona mayor, sus hábitos y deseos.

  El alumnado desarrollará habilidades y actitudes para ayudar al adulto mayor a desarrollar habilidades sociales, acompañarlo en sus relaciones con otros fuera de su entorno, desarrollar las habilidades analíticas para identificar los niveles de relaciones y de necesidades y demostrar empatía.

– Módulo V. Tecnología para personas mayores. Aquí se discutirán las dificultades tecnológicas de los adultos mayores y las posibles soluciones a esta brecha digital. Conocerán los soportes tecnológicos para mejorar la calidad de las personas mayores y facilitar el trabajo de los cuidadores. Aprenderán nuevas metodologías y avances tecnológicos para facilitar la vida de los adultos mayores, explorando ciertas aplicaciones y dispositivos inteligentes que han sido seleccionadas por su demostrado uso exitoso en la población de adultos mayores.

  El alumnado desarrollará habilidades y actitudes para identificar y evaluar las buenas prácticas con el uso de la última

tecnología. Aprenderá a desarrollar programas de intervención positiva para cuidadores teniendo en cuenta la tecnología disponible. Cómo apoyar y ayudar a las personas mayores en la adquisición de conocimientos tecnológicos, y desarrollar una comprensión de las dificultades halladas al utilizar la tecnología desde la perspectiva de esta generación.

- Módulo VI. Fomentar la vida activa de las personas mayores, el emprendimiento social. Estos contenidos se centran en el emprendimiento social para las personas mayores, ofreciendo recursos y materiales de aprendizaje beneficiosos para los cuidadores, motivando a las personas mayores y ayudándoles a convertirse en agentes activos de cambio a través del emprendimiento social.

  El alumnado desarrollará habilidades y actitudes para hablar sobre el emprendimiento social, identificar cómo el emprendimiento social puede empoderar a las personas mayores para ser más activas en la sociedad, reconocer el papel fundamental de ser agentes activos en la sociedad y tener voluntad para abogar por el emprendimiento social entre las personas mayores.

- Módulo VII. Ambientes saludables para personas mayores en el marco de la economía plateada. El alumno aprenderá acerca del emprendimiento social y cómo puede beneficiar a los miembros seniors, animando a los adultos mayores a convertirse en miembros activos de la sociedad, luchando contra el sesgo asociado a la edad. Además, utilizará su conocimiento y experiencia para identificar formas de integrar la mentalidad emprendedora social, así como reflexionar y discutir sobre formas de inspirar a las personas mayores a llevar estilos de vida activos.

  El alumnado adquirirá habilidades y actitudes para desarrollar programas de intervención, crear entornos saludables para las personas mayores, identificar buenas y malas prácticas en el diseño de entornos saludables y cómo adaptar los servicios de salud centrados en la persona, fomentando aún más el

pensamiento crítico y promoviendo actitudes proactivas hacia un enfoque integral de la salud, centrado en la construcción y mantenimiento de las capacidades físicas y mentales de las personas mayores.

Módulo VIII. Cómo enfrentarse a un contexto de crisis y catástrofes. Esta información les permitirá conocer los diferentes aspectos físicos, emocionales y los riesgos a los que se enfrentan las personas mayores en caso de epidemia. Podrán construir conexiones entre la respuesta institucional a las pandemias y el sistema de salud, identificar y definir medidas de autocuidado cuando se trate de personas mayores, y utilizar su propia experiencia para dibujar diferentes técnicas de afrontamiento para estas situaciones difíciles enfocadas en los adultos mayores y sus familiares.

El alumnado desarrollará habilidades y actitudes para identificar buenas y malas prácticas en medidas de autocuidado, diseñar programas de intervención para afrontar el duelo en caso de epidemias y pandemias, desarrollar pensamiento crítico para identificar fortalezas y fallos del sistema de asistencia social, y adquirir actitudes proactivas hacia las rutinas diarias de los mayores, ayudándolos a continuar con sus vidas a pesar de los contextos de crisis.

En este curso, cada módulo incluye una breve introducción, dos temas teórico-prácticos, el estudio de un caso y un cuestionario de evaluación con el objetivo de valorar lo aprendido en cada una de las temáticas abordadas. Además, cada uno de los siete módulos incluye un apartado de recursos educativos adicionales con links de acceso directo, para aumentar y profundizar en la materia impartida: artículos, informes, páginas web, vídeos o folletos.

Para alcanzar al mayor número de personas interesadas, el curso se ha ofertado en seis idiomas diferentes: inglés, griego, español, francés, húngaro y portugués; en función de la preferencia o lengua materna del alumnado.

En cuanto a los materiales necesarios para desarrollar el contenido de este programa, se caracterizan por su variedad, versatilidad y fácil acceso: se pueden utilizar los recursos que se encuentran al aire libre (parques) o el entorno inmediato de los participantes (objetos cotidianos). Los organizadores o formadores de los programas también podrían proporcionar equipos específicos durante las prácticas llevadas a cabo. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se podrían utilizar tanto para recoger datos como para presentar y orientar las actividades a realizar, posibilitando la formación sin salir del hogar y con la supervisión que cada uno requiera, lo que facilita la participación y adaptación a la propia programación.

Finalmente, el alumno obtendrá un certificado de aprovechamiento del curso, una vez se hayan completado todos los módulos, contenidos y actividades, que serán evaluadas.

4. RESULTADOS

En cada uno de los países socios (España, Portugal, Francia, Irlanda, Hungría y Grecia) se ha realizado esta formación a modo de experiencia piloto para evaluar su calidad didáctica, transferencia al sector de personas mayores y legibilidad al hacerlo con alumnado de características socioeconómicas y culturales distintas, bajo un sello de calidad profesional europeo.

Con este proyecto buscamos anticiparnos a las necesidades de la atención dirigida a una población que envejece, para evitar ciertas brechas en habilidades, mejorando los conocimientos y competencias de los cuidadores, para que puedan responder a las necesidades socioeconómicas en el contexto de la Silver Economy. La globalización del envejecimiento es una realidad, y constituye una oportunidad para las políticas sociosanitarias enfocadas en los derechos humanos y en el cuidado de la vida para lograr el bienestar de este grupo poblacional (Fajardo-Ramos et al, 2021).

Tal y como han indicado Pedrero-García y Moreno-Crespo (2017), invertir en la calidad de vida de los adultos mayores es invertir en una

población productiva a nivel económico, social, participativo y fami-liar, puesto que el aprendizaje en esta etapa de la vida es posible y valioso.

En las últimas décadas, el planteamiento vital de las personas mayores es más activo. El envejecimiento se ha convertido en una etapa de dinamismo, acción y contribución a la sociedad. Se plantea, por tanto, la necesidad de programas de envejecimiento activo y saludable centrados en promover la participación social, ofrecer un papel activo a las personas mayores facilitando formación e información y promoviendo el ocio encaminado a un estilo de vida saludable: ejercicio físico (caminar, gimnasia, Pilates, natación, etc.), adoptar hábitos alimenticios saludables basados en una alimentación rica y variada, fomentar relaciones sociales, voluntariado, aprendizaje y transmisión de conocimientos mediante actividades formativas, etc. Ponce-de-León y Andrés-Cabello (2017), reafirman que las necesidades de los mayores no son inamovibles, sino que están en constante evolución y cambio, adaptándose a las futuras generaciones y situaciones sociales. Además, establecen algunas diferencias entre el envejecimiento en áreas rurales y urbanas; sin embargo, en ambos contextos aparece la soledad como necesidad y la participación como recurso para prevenirla.

Pero también resulta fundamental la formación de cuidadores. En la actualidad, un elevado porcentaje de nuestros mayores viven en sus domicilios, atendidos por cuidadores informales que en la mayoría de las ocasiones son familiares. Rangel et al (2019) muestran una clara preocupación en su estudio ya que ninguna de las personas entrevistadas había recibido formación básica previa sobre el cuidado del adulto mayor a su cargo, a pesar de estar demostrado que la formación del cuidador permite mejorar la calidad de vida y la atención sanitaria del mismo; además esta situación les causaba mucha angustia y sobrecarga emocional a los cuidadores. Por otro lado, Alouat-Chentouf y Sanz-Valero (2021), muestran en su revisión cómo formar y ayudar al cuidador mejoró su calidad de vida y los niveles de ansiedad, disminuyendo la carga en el estado anímico del mismo, lo que repercute de forma positiva sobre el adulto mayor a su cargo.

La formación que se plantea en este proyecto pretende dar acceso de forma útil a toda persona que desee reciclar o ampliar sus

conocimientos, así como adquirir habilidades y aptitudes sobre el cuidado de los mayores.

La idea original en el planteamiento de este proyecto fue que el participante completase el curso en un período de seis semanas: la primera sesión estaría destinada a la orientación sobre la plataforma y metodología para abordar el curso (con una duración de dos horas); entre la primera y la sexta semana, se impartirían los contenidos basados en los ocho módulos curriculares, descritos anteriormente; y la última sesión, estaría dedicada a la evaluación final del curso en sí. No obstante, lo anterior, finalmente los socios que han participado en la creación de los contenidos de este curso, los han elaborado para que puedan ser adaptados a diferentes temporalizaciones o planificación, es decir, pueden utilizarse dentro de un curso presencial, semipresencial o a distancia, con la duración que desee ofrecérsele al alumnado.

Durante el pilotaje de este curso en los distintos países se ha planteado una formación semipresencial, con supervisión de formadores y/o facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como indica Usach-Pérez et al (2020), los entornos de aprendizaje virtual cada vez son mayores en el ámbito educativo y quizá en un futuro próximo reemplacen al aprendizaje presencial. Sin embargo, para la capacitación en el desarrollo de habilidades, el componente práctico resulta fundamental.

El proyecto cuenta, además, con una plataforma o página web donde estará disponible todo el contenido para que aquellos interesados puedan descargarse los distintos productos formativos; además de tener la oportunidad de poder participar en un foro denominado “Cuidadores Silver”, junto a profesionales de la salud, con especialización acreditada en el campo de la Geriatría y la Gerontología, para resolver dudas, participar en debates, etc.

Otro aspecto a destacar en la elaboración de este curso ha sido la necesidad de hacer frente a las consecuencias de la pandemia, aún vigente en la actualidad. La llegada del coronavirus al mundo ha influido en nuestra sociedad de forma muy negativa y sin distinción, siendo el colectivo de adultos mayores uno de los más afectados. De igual modo, la pandemia también ha acarreado problemas económicos en el adulto mayor, como

las jubilaciones obligadas o el desempleo, generando problemas de insomnio, inadaptabilidad, sentimientos de incapacidad, ansiedad o depresión, con un gran impacto psicológico (Negrete-Segura et al, 2021). Por ello, con el objetivo de mitigar las posibles repercusiones en la salud tanto física como mental del adulto mayor y los cuidadores, en el desarrollo de este curso se aborda el afrontamiento en contextos de crisis y catástrofes como novedad en el currículum de nuestros destinatarios.

5. DISCUSIÓN

El distanciamiento/aislamiento social generado por el coronavirus ha sido una barrera añadida para las personas mayores. Vivaldi y Barra (2012), ya indicaban que la existencia de una red social adecuada influye en la modificación de estrategias de afrontamiento, en la integración y participación social, así como en el aumento de la motivación, siendo un posible predictor de la discapacidad en la vejez. Por este motivo, desde este proyecto se hace hincapié en fomentar la formación en redes sociales y el apoyo social, ya que se ha evidenciado que influye positivamente en el bienestar del individuo (Sepúlveda-Loyola et al, 2020).

También, se ha demostrado que una mayor participación social disminuye el riesgo de deterioro cognitivo, haciendo uso de tecnologías de la información (videollamadas o llamadas telefónicas), fomentando el contacto social (Negrete-Segura et al, 2021). El uso de las nuevas tecnologías crece a pasos agigantados y abarca a poblaciones jóvenes y mayores. Sevilla-Caro et al (2015), llevaron a cabo un estudio cualitativo centrado en el uso de las TICs en el adulto mayor; previamente, los participantes mostraron su deseo de aprender a manejar el ordenador para comunicarse con amigos o familiares, por ejemplo. Al finalizar el curso, sintieron mayor confianza para el uso de las nuevas tecnologías, así como para el desempeño laboral y personal, promoviendo la activación mental. Desde este proyecto, se pretende igualmente que el alumnado conozca los diferentes apoyos tecnológicos disponibles actualmente para mejorar la calidad de vida de las personas mayores, así como las tecnologías asistenciales o de la rehabilitación que faciliten la labor de los cuidadores, adaptadas a cada situación. En apoyo, Ponce-de-León y

Andrés-Cabello (2017) afirman que las TICs permiten activar y dinamizar las relaciones sociales y la solidaridad intergeneracional, evitando el aislamiento en determinadas zonas rurales.

Finalmente, se ha realizado un cuestionario de valoración global del curso para conocer los aspectos positivos y a mejorar para futuras ediciones, con el objetivo último de transmitir conocimientos de calidad y aplicables en un tema tan necesario y de actualidad en nuestra sociedad como son los adultos mayores y su cuidado.

6. CONCLUSIONES

Es nuestro deseo que este proyecto capacite a las personas (tanto cuidadores como, de forma indirecta, también a los mayores) en envejecimiento activo y saludable, para generar y promover oportunidades de aprendizaje-servicio, al tiempo que aumente la conciencia sobre los problemas globales de la economía plateada y los servicios sociales comunitarios. Lo que permitirá que los jóvenes, las mujeres, las personas migrantes u otras personas con poca formación desarrollen habilidades para su crecimiento personal y empleabilidad como cuidadores informales, o bien, para reciclar la formación de otros profesionales que tienen dificultades para acceder a cursos de actualización o que viven en ciertas áreas rurales donde les resulta más complicado asistir a formación.

Este proyecto revela un mejor conocimiento de las necesidades de los cuidadores, materializado en términos de adquisición de habilidades y competencias tanto en envejecimiento activo como en salud, frente al cambio que sufre el mercado laboral en la economía plateada del siglo XXI.

7. REFERENCIAS

Aguilera-Velasco, M. A., Acosta-Fernández, M., Pozos-Radillo, B. E. y Franco Chávez, S. A. (2021). Hacia el envejecimiento activo y saludable: una experiencia de cine-debate en jubilados. *Nova Scientia*, 13(27), 1-32. https://doi.org/10.21640/ns.v13i27.2935.

Alouat-Chentouf, S. y Sanz-Valero, J. (2021). Calidad de vida de los cuidadores de las personas adultas en ingreso domiciliario: revisión sistemática. *Hospital a Domicilio*, 5(2):89-113. https://doi.org/10.22585/hospdomic.v5i2.129

Arredondo-Quintana, R., Baena-Capilla, E., Delgado-Peña, J. J., Fernández-García, J. C., García-Martín, M. Á., García-Mestanza, J., Hombrados-Mendieta, M. I., Leiva-Rojo, J., López-Gómez, J., Martín-Martín, F. M., Montijano-Cabrera, M. P., Ochoa-Sigüenza, L., Pacheco-Reyes, A. D., Palma-García, M. O., Romo-Parra, C., Subires-Mancera, M. P. y Vera-Balanza, M. T. (2019). *Empoderamiento del alumnado adulto y de las personas mayores para una ciudadanía activa.* UNO editorial.

Del Valle Navarro S. I. y Juárez G. A. (2021). *Ciências humanas [livro eletrônico]: estudos para uma visão holística da sociedade.* Vol. I. Curitiba, PR: Artemis.

Fajardo-Ramos, E., Leitón-Espinoza, Z. E. y Alonso, L. M. (2021). Envejecimiento activo y saludable: desafío y oportunidad del siglo XXI. *Salud Uninorte*, 37(2). https://doi.org/10.14482/sun.37.2.155.67

Feafes Salud Mental Extremadura (2021). *Los abrazos invisibles. Salud Mental y Personas Mayores. Guía para profesionales.* Consejería de Sanidad y Servicios Sociales de la Junta de Extremadura.

Gómez, J. F. y Curcio, C. L. (2021). *Salud del Anciano*. Editorial Universidad de Caldas.

González-Soto, C. E., Agüero-Grande, J. A., Mazatán-Ochoa, C. I. y Guerrero-Castañeda, R. F. (2021). Cuidado de la salud mental en adultos mayores en la transición pandemia Covid-19. Nueva normalidad. *Cogitare Enfermagem*, 26. v26:e78463

Ibeas, M. V. H. (2004). *Habilidades de comunicación con las personas mayores. En Envejecimiento y sociedad: una perspectiva pluridisciplinar* (pp. 103-141). Universidad de La Rioja.

Martínez, T. (2010). *Centros de Atención Diurna para Personas mayores: Atención a las situaciones de fragilidad y dependencia.* Editorial Panamericana.

Martínez-Heredia, N., Santaella-Rodríguez, E. y Rodríguez-García, A. M. (2021) Beneficios de la actividad física para la promoción de un envejecimiento activo en personas mayores. Revisión bibliográfica. *Retos*, 39, 829-834. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.74537

Negrete-Segura, S. L., Najera-Orenday, M. M., Silvia-Moreno, A. A., Jiménez-González, M. J., Moreno-Oñate, J. G., Luna-Banenelli, R., Torres-Mancera, A. E. y Ortiz-Velázquez, J. F. (2021). Efectos psicológicos y económicos en el adulto mayor debido al aislamiento social causado por la pandemia de covid-19. XXVI *Verano de la ciencia*, 10, 1-10.

Organización Mundial de la Salud, 2015. *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud: Envejecimiento saludable*. Editorial: OMS. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf

Pedrero-García, E. y Moreno-Crespo, P. (2017). Programas universitarios para personas mayores: una experiencia piloto de iniciación a la investigación. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 5355-5360. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/108_-_Programas_Universitarios_para_Personas_Mayores.pdf

Ponce-de-León, L. y Andrés-Cabello, S. (2017). Envejecimiento activo en el ámbito rural en España. EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social, (7), 175–198. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2017.0006

Rangel, O., De Lira, R., Torres, A. y Cervantes, R. (2019). Formación de cuidadores del adulto mayor en la comunidad mediante la metodología de aprendizaje-servicio. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 8: 90-95

Sepúlveda-Loyola, W., Dos Santos Lopes, R., Tricanico Maciel, R. P. y Suziane Probst, V. (2020). Participación social, un factor a considerar en la evaluación clínica del adulto mayor: una revisión narrativa. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 37, 341-349. http://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.4518

Sevilla-Caro, M., Salgado-Soto, M. C. y Osuna-Millán, N. C. (2015). Envejecimiento activo. Las TIC en la vida del adulto mayor. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 6(11), 574-587.

Usach-Pérez, I., Taléns-Visconti, R. y Ruano-Casado, L. (2020). La formación profesional a distancia: nuevos alumnos, nuevos retos. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 17, 5-31. https://doi.org/10.51302/tce.2020.467

Vivaldi, F. y Barra, E. (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia psicológica*, 30(2), 23-29. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000200002

EL TEATRO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA SOCIAL PARA LA INCLUSIÓN Y REINTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN INTEGRAL SANTO ÁNGEL DE LA CIUDAD DE SAN JUAN DE PASTO

LEIDY TATIANA VERGARA GARCÍA
Universidad de Nariño
LUISA MARÍA SIERRA VALLEJO
Universidad de Nariño

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del presente proyecto, se plasmarán necesidades sociales y educativas latentes en el marco de la actualidad, flagelos sobrevivientes al tiempo que han marcado espacios y vidas, y se han convertido en rutinas normales pero dolorosas para los distintos agentes que la secundan; por ello, se pretende mostrar la raíz del problema con un sentido social, pues el pronóstico educativo y general, y la falta de herramientas que permitan un desarrollo propicio en los diferentes aspectos dignos de vivir en comunidad, han llevado a los niños y adolescentes del país a convertirse en un índice diario de las noticias, en una herida abierta que destruye cada día más las opciones de surgir de quienes no han tenido las posibilidades económicas, sociales, educativas y familiares con las que la mayoría cuentan, y que han desembocado en el error social de pecar para vivir.

Es así, como siendo aún jóvenes e inocentes en muchos aspectos de lo que es la vida, quienes llegan al centro de detención juvenil permanecen marcados por el estigma, por la ignorancia, por la falta de comprensión y empatía, pero ante todo por la necesidad de salir a seguir derrochando su vida bajo la perversión social que los aqueja. Por ello es que este tiempo de reclusión y desintoxicación para los jóvenes, es clave para

lograr un mejoramiento de su vida futura, de su actuar fuera de las escuelas de formación integral, donde no solo serán obligados a cursar un pensum académico acelerado, sino que se les darán herramientas para su conocimiento personal, y próximo desarrollo social.

Así pues, en pro de esto, el pedagogo social apoyándose en sus conocimientos previos, y conociendo las habilidades y capacidades del lenguaje, tiene la posibilidad de ofrecer un entorno donde el joven aprenda y salga ganando, y la sociedad respete y apoye. Por esta razón, se torna el Teatro como una estrategia pedagógica social para cumplir este proceso de redescubrimiento personal, con la búsqueda de mejorar su infortunado medio social, desde la calidez de su propio actuar, es decir, darle la oportunidad de ver la vida desde los ojos propios, y la posibilidad de ser un individuo productivo para sí mismo, para su familia y entorno, y para la comunidad que deberá aprender a ser inclusiva de una forma más optimista y consciente.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Proponer el teatro como una estrategia pedagógica social para el fomento de procesos de inclusión y reintegración de los jóvenes de la escuela de formación integral Santo Ángel de la ciudad de San Juan de Pasto.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer en la pedagogía social, popular, crítica y otras, los elementos metodológicos, didácticos, lúdicos y otros que permitan asumir el teatro como estrategia pedagógica social.
- Diseñar una estrategia pedagógica social a partir del teatro que posibilite la inclusión de los jóvenes con vulnerabilidad social de la escuela de formación integral Santo Ángel.
- Validar la estrategia pedagógica social con los jóvenes de la escuela de formación integral Santo Ángel de la ciudad de San Juan de Pasto.

3. CONTEXTO INVESTIGATIVO

Creer en la posibilidad de cambiar el mundo, se concibe como una utopía propia de quienes no conocen mucho de él, sin embargo, pensar quizá que existen opciones es lo que diferencia una conciencia de otra; los distintos ámbitos en los cuales se puede comenzar a escudriñar, a ver de fondo su situación presente, necesitan de un análisis de su pasado y una reestructuración de su futuro; se necesita creer que sí es posible incluso más allá de lo impensable.

Dentro de todo esto, de la tergiversación de sueños y de la incapacidad de ver al otro desde sus errores, se llega a una frontera casi que olvidada por quienes viven el lado dulce de la mencionada sociedad, una parte de ese común que no lo es tanto y que se ha olvidado de ver el trasfondo de las acciones, de ver la realidad de aquellos que se han equivocado y que probablemente posean una única oportunidad, esa que viven esperando y que muy rara vez encuentran, y que en medio de tantas posibilidades terribles, solo pueden ser fructíferas bajo el manto de la inclusión.

De allí pues, que sea imperativo retratar las necesidades de un contexto específico, para encontrar soluciones factibles ante el actuar de los individuos en este, y de los agentes externos que se encuentran con la curiosidad viva de desenmascarar una problemática vista desde diferentes concepciones. En pro de esto, se concibe que, para conocer el contexto general de un todo, se necesita reconocer los procesos por los cuales este ha atravesado; no se puede pretender formular o llegar a cualquier tipo de conclusión, sin pasar por el proceso histórico y formativo que creó un concepto que evolucionó hasta convertirse en una importante corriente social.

Siendo entonces consecuente con lo anterior, se toma de Natorp citado en Sedano (2006:4) que "la Pedagogía Social trata de la educación del hombre que vive en una comunidad. Por consiguiente, su objeto de estudio no es sólo el individuo", lo que significa que el acto inmediato del investigador debe ser el mejoramiento de la calidad de vida de cada individuo en una comunidad específica, y con un conflicto interno determinado, a través de procesos y herramientas, que ayuden a evolucionar tanto la complejidad social grupal, como el fenómeno individual, a partir

del desarrollo de sus propias habilidades tanto físicas como cognitivas. En ese orden de ideas, se podría traer a colación a Pérez Serrano cuando planteaba que había sido Natorp, quien de alguna forma le había dado un camino a esta disciplina, contribuyendo con la delimitación del objeto especifico de estudio, y planteando que eran las condiciones sociales, culturales e individuales, el motivo de análisis para el pedagogo social.

Bajo estas consideraciones, los estudios basados en la sociedad, en la inmersión en esta y sus factores tanto internos como externos necesitan de una guía específica y constante que labre un camino que permita vislumbrar un propósito. Pérez Serrano considerando estas premisas, y los planteamientos ya establecidos de Natorp, presenta que la pedagogía social trae consigo una escala, un proceso de desarrollo que encamine al investigador hacia un horizonte posible; esto, fue dividido por la autora en etapas específicas, de las cuales se destacará por su relevancia y posible uso dentro de la investigación, solo la primera presentada asi:

En esta primera etapa destaca la figura de P. Natorp, representante del Sociologismo Pedagógico, lo que él denomina Pedagogía Social. Esta corriente está representada por dos grupos:

> Pedagogía social "idealista". Calificada de este modo por la línea filosófica marburgiana, de donde procede, y por el método apriorístico – deductivo, con el que se elaboró. Una de las características de la escuela de Marburgo es la interpretación que le ha merecido la filosofía de Platón: uno de los trabajos de esta escuela ha consistido en fijar el criticismo como una corriente histórica que tiene su origen en Platón, se afirma en Descartes y de un modo más concreto en Kant.
>
> Pedagogía social "empirista" sus representantes son Bergerman y Bart inspirados en Spencer y en los métodos de la sociología científica, que siguen el procedimiento empírico inductivo. (Serrano, 2003:24)

Por ende, es imperativo recurrir a las experiencias para poder desarrollar una visión clara y concisa de la población en la cual se encuentra haciendo sus estudios un investigador, pues la mera suposición no basta como un elemento viable ni mucho menos confiable para el tratamiento de un fenómeno, y menos, en la construcción de una herramienta que se basa en la corporalidad y la interpretación desde el proceso catártico y lo que este trae consigo. Por ello, la visión del otro, y la visión de otro

son los elementos que deben converger de manera revolucionaria pero controlada para que los estudios del ambiente en descubrimiento, construyan cambios que no sean perecederos ni erráticos frente al individuo y su entorno, pues la relación de estos es una herramienta que se considera producto de su evolución, y la comprensión que este pueda tener de las situaciones que lo aquejan, siendo clave para el desenvolvimiento de esta serie de proyectos investigativos.

> Según Natorp, no se puede considerar la Pedagogía Social como una parte separada de la teoría de la educación, antecedida o seguida por una pedagogía individual. "Hay que verla como la comprensión concreta del problema de la pedagogía en general y en particular de la pedagogía de la voluntad. Considerar la educación de un modo meramente individual es una abstracción que tiene valor limitado, pero que, en definitiva, tiene que ser superado" Natorp (1913:106).

Así pues, se toca un importante tema que dentro de la pedagogía juega un papel primario, y es el ámbito educativo. No podría presentarse un estudio social, sea cual fuese el medio en el cual se desempeñase, que no contemplara como ítem importante el contexto y el nivel educativo de sus participantes, pues como estudio social debe primar el componente de formación para establecer y esclarecer los verdaderos y hasta más irrelevantes problemas.

> Natorp afirma que el fin de la educación consiste en llegar a formar al hombre dentro del hombre mismo, y añade: "El hombre no es hombre, sino por la comunidad". Todo hombre crece en una comunidad, bajo condiciones siempre distintas, sometido a su influjo. La comunidad viene en ayuda del individuo y colabora en su desarrollo y formación. La representación del mundo sensible, afirma, la poseemos entre todos, es patrimonio común. (Serrano, 2003:24)

Se encuentra entonces este punto en medio de la necesidad social que lo aclama, y las formas en las cuales la educación ha venido cruzando su propio camino, pues lo establecido ha tenido cierto acomodo del cual no ha sido sencillo salir, ya sea por necesidad o exploración. No obstante, las necesidades en todos los contextos, han hecho necesaria la vista hacia todos los lados posible que sucumben ante la necesidad de obtener medidas para poder desplegar de manera positiva el desarrollo estudiantil de todo aquel que lo desee, aunque se encuentre en diversas situaciones, tal y como lo afirman Caride, Gradaílle y Caballo (2015) cuando

dicen que "la pedagogía social todavía constituya una novedad en la inacabada e insatisfactoria tipificación de los saberes pedagógicos y de las ciencias de la educación, no obvia que se trate de una realidad profesional y de un espacio académico universitario", pues es obvio que tenemos a los centros de reclusión en una estima muy diferente al de las instituciones de educación establecidas.

Se presenta a la pedagogía social como una clave de barreras flexibles, que se usa para que en el entorno no sea un problema a la hora de hablar de educación y/o pedagogía, pues siempre se ha tenido el comparativo de enseñar en ciertos lugares donde todo es estricto y sencillo, y de arriesgar más allá de lo establecido para romper con los paradigmas; en este caso particular, por ejemplo, se conoce que la población es diversa en cuanto a su procedencia, edad, rasgos étnicos y sociales, y aunque cruzan por la misma línea de error, difieren incluso dentro de su propia idea errónea del mundo. Para que esta afirmación tenga un peso mayor, se cita a Caride, Gradaílle y Caballo (2015) cuando relacionan lo anterior, afirmando que:

> La pedagogía social como la educación social, más que dirigir sus miradas hacia contenidos o saberes disciplinares fijan su atención en la dimensión social, cultural, política, cívica, etc., de quién y con quién actúan, dónde, por qué y para qué lo hacen; es decir, de los contextos y de quienes los protagonizan como sujetos o agentes de una determinada práctica educativa, sin que ello suponga —necesariamente— que sean catalogados como alumnos, estudiantes, destinatarios, usuarios, beneficiarios, clientes, etc. Al hacerlo, la pedagogía social se abona a su caracterización como una ciencia teórico-práctica (praxiológica) relacionada con la educabilidad de todas y cada una de las personas que viven en sociedad, al hacer uso de estrategias metodológicas que favorezcan la prevención, asistencia, inclusión y reinserción social, tanto de quienes se encuentran en situación de dificultad, vulnerabilidad y/o riesgo social, como de quienes están en situaciones "normalizadas"(s.p)

La aplicación de los métodos educativos, o de las estrategias didácticas son elaboradas generalmente con el único fin de ser aplicadas dentro del aula educativa a estudiantes formalizados, y se cree que ir a trabajar a un centro de reclusión con una malla curricular será todo un éxito, y el fracaso está destinado desde antes de llegar a dictar la primera consigna del día, porque la educación no establece estándares para este tipo de personas que, si bien hacen parte de la sociedad, han sido excluidas,

juzgadas y dejadas en el espacio a rellenar para dejarle la culpa a alguien del retroceso de un sistema que está defectuoso desde sus bases.

Debido a esto, es ineluctable la manera en la cual se piensa y procede a ingresar al ambiente divergente al cual se llega, pues el factor de agente externo en una comunidad nos permite mantener una conexión abierta con esta, o perderla para siempre. La sociedad, como principal problema y probable solución a sus miserias, tiene diversas formas y presentaciones, aunque no pueden ir solas como si no hicieran parte del todo que les permitió componer en gran sentido las nuevas y actualizadas teorías de estudio.

Por ello, aunque la formalidad del contexto investigativo pretende validar solo los resultados a partir de la creación de grandes y visionarias investigaciones dentro de la formalidad (aclárese que son las instituciones legal y gubernamentalmente constituidas), la percepción de todo aquello que existe en el silencio, procura tener una voz que se apiade de sus necesidades, y las entienda, las interiorice, de un modo personal al menos, y los vea desde esa periferia a la cual han sido condenados. Allí, en la unión de la parte pedagógica, social y educativa, grandes flagelos golpean a esos individuos que lo único que intentan es sobrevivir. Ahí, impera el deseo de ser un agente solucionador de conflictos, trasformador de realidades, de concepciones tan claras como esta, es que nace la necesidad de entrometerse en aquellos sitios que no poseen el visto bueno de la sociedad estratificada, esa que condena y presume de ser la mejor y la elegida para ser la cara del asunto, y que lo único que ha hecho, no es más que incrementar la problemática; hacer parte de esa pequeña fracción de comunidades divergentes, y en muchos casos emergentes, es el fin entonces de la pedagogía popular que fue concebida aquí, con el fin de entrelazarse para sustentar a la pedagogía social, en pos de ser más específica con el contexto y el rumbo investigativo, pues delimita un poco la idea, y así mismo, los conceptos.

> Cuando ponemos en evidencia entonces la necesidad de un cambio, en este caso específico los menores en estado de reclusión, se concibe la idea de convertirse en una pequeña luz en medio de la oscura tiniebla. No obstante, el trabajo va muchísimo más allá de solo formar parte de algo, pues desde el conocimiento y la experiencia, desde la transformación y el proceso de redescubrimiento por medio del acto creativo, el

investigador debe tener las aptitudes necesarias para poder tratar a la población, con el estricto foco que necesita, así no quedaría sumergido en medio de todo, perdiendo el horizonte, y el sentido de su principal tarea.

Según Freire (1982)

> Es indispensable para el educador claridad política y competencia científica, ojos siempre abiertos y sensibilidad a flor de piel para evitar caer en una u otra de esas distorsiones ideológicas. Cualquiera sea la opción política-ideo lógica del educador o la educadora, éstos quieren que su práctica se materialice, que su sueño se haga objetivo. (p.41)

Se convierte entonces en deber, hacer parte de la comunidad, sin dejar que esta sea una constante esponja de emociones, pues el acto de trabajar con menores infractores hace que esto vaya más allá del acto pedagógico establecido, y se instaure en una necesidad de conversión de un entorno, o, para un entorno, pues la juventud busca ser reconocida y guiada de alguna manera, ser tomada en cuenta, y quizá, redireccionada.

Pero entonces, ¿cómo se haría para describir un espectro tan importante, pero ante todo tan vasto?, ¿qué clase de necesidades o problemáticas le competen y cuáles no?, o, simplemente, ¿cómo reconocemos un punto de enfoque claro? De interrogantes como estos, por ejemplo, es que la pedagogía social, necesita una frontera donde la amplitud del término se haga más contextualizado y delimitado pues lo social es un océano, y lo popular se presenta como un mar; para Freire (1982), la complejidad de esta unión era muy clara, y lo expresó al decir que

> Cuando me pongo frente a la expresión educación popular, percibo que hay una relación entre las dos palabras. Me preocupa saber a dónde me lleva esa relación: en el fondo estoy indagando sobre lo que pasa en la estructura misma de mi pensamiento. Tengo un sustantivo, educación, y un adjetivo, popular. Este adjetivo inmediatamente me plantea una cosa obvia: que es posible que haya una educación no popular. Si no fuera posible, no necesitaría de ese adjetivo. Me preocupa la educación popular porque sé que hay otra, la antipopular. Yo no diría "hoy vamos a tratar la educación de los hombres mortales". No tendría sentido, a no ser que inmortal signifique otra cosa. (p.40)

Se establece pues que el fin de esta, tiene como epicentro a la comunidad y su lucha constante por conseguir igualdad, reconocimiento y liberación. Lo popular, se centra en aquello del común, y por eso el educador debe ser un investigador social, un ente de la comunidad, y un ojo público que

intente, a partir de su raciocinio, crear un movimiento que ayude a surgir desde esa misma popularidad. "Para Freire (1982:42), La palabra popular puede tener una connotación un poco vaga, muy general. Me acuerdo que en los '70 algunos intelectuales prácticos me criticaban que hablaba muy genéricamente de los objetivos en mi **Pedagogía del oprimido**[23]"

En ese mismo orden de ideas, el trasfondo del ente social pasa a tener un margen más complejo y entendible, donde la lucha, la resistencia, y ahora la emancipación de un sistema regido por entidades superiores que se creen dueñas de todo y de todos, intentan sofocar con la idea del pensamiento universal, y así, poder regir sobre el cuerpo y la mente de todo aquel que se permita ser adoctrinado, encontrando la libertad dentro del proceso libertario que permite el teatro, la expansión del pensamiento a partir de la interpretación y manejo del cuerpo y el discurso.

Lo que esto pretende, es ofrecer la posibilidad de un pensamiento libre y liberador, en el que cada individuo tenga opción de instruirse, educarse, y de esta manera lograr su propio criterio de los sucesos que lo acontecen, pues entre más ignorante el oprimido, más posibilidades de abusar tendrá el opresor.

En el prólogo que Ramin Farahmandpur escribió para el texto La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación dice que:

> Al igual que la de su amigo y mentor Paulo Freire, la pedagogía crítica revolucionaria de McLaren es un proyecto apegado estrechamente a la lucha revolucionaria que buscaba poner fin a la explotación económica, la denominación política y la dependencia cultural. Su principal objetivo es construir una nueva sociedad justa y más humana. La pedagogía crítica revolucionaria de Peter McLaren se encuentra inmersa en un método dialéctico de enseñanza. (p. 16)

Lo que aquí entonces se plantea, es que, desde las enseñanzas previas de Freire, la importancia del educador como instrumento de cambio social, y como voz de lucha y rebelión frente a la injusticia, la opresión y el mal mandato, es imperativa y puede ser lúdica y kinésica, y que no es algo

[23] Texto de Paulo Freire, utilizado como herramienta de conocimiento importante para la presente investigación. Pedagogia del oprimido - 2a ed. - México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 2005.

tan nuevo como se quiere hacer ver en ocasiones. Por ejemplo, según McLarecn (2005)

> La pedagogía crítica evita todo enfoque de la pedagogía que la redujera a la enseñanza de habilidades de miras estrechas y aisladas de los debates y contextos de discusión en los que se las utiliza. La pedagogía crítica ha sido esterilizada, vulgarizada, domesticada y purgada de su profundidad teórica y discernimiento. (p.74)

Por ello, es que desde la experiencia y la ilusión de forjar un proyecto que sea de utilidad para la población involucrada, se pretende que la utilidad de la enseñanza unida al teatro, y la favorabilidad que esto pueda tener en la vida social, se confabulen para formar en la población de investigación un pensamiento que los haga sentir capaces de romper las barreras del estigma que los cobija, el miedo que los confunde, y el nulo proceso de una formación integral para construir un futuro.

El revés en el cual se encuentra la sociedad actual, la modernización que ha convertido el criterio en un chiste de momento, y la historia violenta de un flagelo que ha golpeado a la juventud de manera tan tajante que la ha dejado al límite de sus propios errores, convierte en una oportunidad el alzar la vista para encontrarse con jóvenes que, con algo de ayuda, comprensión y dirección, pueden prestar un servicio real a la comunidad a la cual le han faltado de algún modo, a esa que ven con recelo, y que no les ofrece la oportunidad de ser útiles para ellos mismos, ni para su entorno. Para McLaren (2005:79) "La pedagogía crítica revolucionaria, a mi modo de ver, debería enfocarse en problematizar la producción de valor mediante la experiencia laboral", y es que, para poder encontrar un sentido a una acción, se debe pensar de manera próspera, consiente y responsable; nuevamente es McLaren (2005) quien plantea ese punto de vista al afirmar que este proceso

> Inicia con las experiencias (práctica) de los estudiantes y las aprovecha y ayudarles a tener una comprensión más crítica, estructural y científica de su vida diaria en relación con la vida de los demás y las mediaciones institucionales, culturales y sociales que estructuran esas relaciones (teoría). Por último, ayuda a los estudiantes a iniciar acciones estratégicas con base en un entendimiento nuevo y más profundo (práctica).

Considerando todo el contexto, sería la óptima de las posibilidades, pues la población joven que comete faltas a la sociedad en la que vive,

necesita una reestructuración general de su pensamiento, no solo el proceso básico de la educación bancaria que ofrece un conocimiento nulo y, podría decirse, inútil.

Haciendo entonces una retrospección en la línea de continuidad y la unión de diferentes áreas, entrelazamos ahora a el teatro como parte fundamental de la vida, este presenta diversidad de oportunidades a todo aquel que recurra a este medio para liberar presión y enmendar su camino; si se lo pensara desde un punto de vista más social, se lo presentaría como la vida misma, ese escenario constante en el cual cada quien es su propio director, actor y escritor, donde cada individuo tiene la opción de crear su propio libreto; sin embargo, la mayor parte del tiempo, se maneja una improvisación desmesurada que deja a la juventud inexperta e influenciable, bajo la responsabilidad de las acciones sociales que los empujan al error inminente.

Analizando la etimología, se nota que se empieza a dejar moldear por la modernidad y las necesidades que la sociedad se va imponiendo, *Teatro* deriva del griego *theatron*, que significa "*lugar de contemplación*". Este, está ligado a la cultura, como manifestación de belleza a través de la interpretación corporal y/o cualquier manifestación representativa del cuerpo.

El rompimiento de lo establecido crea pues en este ambiente, la paradoja de la libertad en medio de su encierro, revelando que el medio educativo puede valerse del teatro para lograr resultados efectivos en diferentes campos; pasa a ser el teatro entonces la llave maestra que incorpora una necesidad educativa con una social, y se complementa de la retroalimentación de ambas. En su tesis "El teatro como una forma diferente de comunicarse con el mundo", Peñuela (2015) deja clara la utilidad del teatro afirmando:

> Se ha demostrado que, además de estimular el desarrollo del intelecto, también se cultiva la inteligencia emocional y la creatividad. Además, las técnicas dramáticas provocan la participación activa del joven de tal manera que el aprendizaje se vuelve más ameno, divertido y educativo. La dramatización en la educación no busca formar actores profesionales ni producir obras de teatro; en otras palabras, el drama es un medio y no un fin. El objetivo de utilizar el teatro es invocar al estudiante a que aprenda y descubra el camino hacia el conocimiento de sí mismo y del mundo. (p. 72).

Presentándolo únicamente de esta manera, se mostraría pues al teatro como la labor solo de personajes ajenos al ámbito educativo, sin embargo, De la Fuente (2005) hace una declaración realmente hermosa diciendo:

> Porque no se trata de "educación teatral" (es decir: de un profesional de teatro enseñando teatro) sino de "teatro en la educación", es decir: imaginemos a un profesional, un profesor (no de teatro: un maestro de matemáticas, o de lengua española, o de segundo idioma…) usando el juego dramático (dentro del aula y en su horario lectivo) para mejor transmitir su materia. ¿Pero es que el teatro puede servir para enseñar matemáticas o lengua o historia? Pues sí, ¿por qué no? ¡La expresión dramática al servicio de la educación! No como una actividad aparte (casi siempre ajena al hecho educativo) sino formando parte de cada materia en cuestión: en fin, como una herramienta más que por igual facilite (enriqueciéndolo) el trabajo del profesor y oriente (con la práctica) el entendimiento de los alumnos. Como una herramienta más, otro material didáctico, complemento al libro de texto, las diapositivas o la visita al museo. Marionetas, sombras chinescas, pantomima, los mismos niños y niñas representando/vivenciando un hecho histórico, un problema matemático o un concepto gramatical: las posibilidades y usos son formidables… (p.2).

En diversas situaciones, tan complejas y concretas como estas, puede ser el teatro la solución de un enderezamiento del camino, del descubrimiento de habilidades escondidas bajo la mancha oscura de una sociedad pérfida y casi al borde de su propia destrucción. La enseñanza para la vida a través de este medio, presenta entonces la ocasión de superar los inconvenientes de una cotidianidad rota por los cuales ha pasado este fragmento de la sociedad que se encuentra recluido purgando sus errores en un nivel en el cual sin la ayuda necesaria puede podrir lo poco que dentro de ellos queda por salvar.

A este nivel, entonces se puede hablar de pedagogía teatral, tal y como lo presenta Recalde (2015) cuando afirma:

> La metodología de la pedagogía teatral está más dedicada por El autor, Fernando Briones, se enfoca en la pedagogía teatral y en los procesos de enseñanza aprendizaje del arte teatral, a partir de sus experiencias en las prácticas educativas teatrales y su quehacer profesional, para proponer un arte teatral abierto a la libertad, el diálogo y el compromiso social. Es a través del teatro como se puede tomar conciencia del mundo en los escenarios que se dan en su entorno y lograr desarrollar una lectura política, social y cultural alternativa. (p. 23-24)

De esta manera las opciones que presenta el trabajo con el teatro implican que se puedan desarrollar diferentes habilidades dada la versatilidad de este, y es que, en el escenario se puede descubrir y amplificar otra serie de posibilidades que caben dentro del término trabajado. La pluralidad del trabajo conjunto con otras herramientas como la literatura que permite la interacción de diversidad de géneros (poesía, cuento, narración, etc.) pueden ser representados dentro de la demarcación teatral antes ya mencionada. Se apoya entonces cuando Gallardo (2009) dice que "La definición de literatura cambia dependiendo del contexto sociocultural e histórico, y sólo en el s.XIX adquiere el significado contemporáneo. Es una palabra polisémica".

Se sobreentiende pues, que el trabajo conjunto de diferentes áreas que mantienen tanto en común reflejará una posible causa común para la aprobación general del trabajo educativo y social que debe presentarse en las instituciones juveniles de reclusión implementando alternativas diferentes a las ya estipuladas.

Como prueba del servicio que la unión teatral y educativa pueden involucrarse en conjunto como beneficio para evitar el desmoronamiento constante de la juventud, se presenta la oportunidad para la transformación del individuo, misma que permitirá cambios notorios en el proceso de resocialización e inclusión efectiva, y que se muestra como una ayuda complementaria, ante todos los padecimientos de los jóvenes en reclusión.

Es así, con esa hidalguía, que se intenta como una manera formal presentar al teatro a fin de que sea un medio de recuperación intelectual, social, emocional y posiblemente curativa de males fomentados por la sociedad; se pretende entonces, que, a través de todo ese proceso formativo en diferentes áreas, la privación juvenil de la libertad empiece a establecer parámetros que lo vinculen de nuevo con esa parte comunitaria de la que tanto se han lamentado, dejando oportunidades abiertas al cambio para una oportunidad que disminuya notablemente los encierros por faltas en la época de la juventud, dejando de llenar reclusorios, para ahondar en la construcción social.

Aquí, es donde el camino de las disciplinas tanto académica como artística confluyen para hacer parte del proceso de inclusión colectiva necesario en un ambiente donde ser juez es tan común, que pareciera sencillo negarle la oportunidad al otro de surgir de entre las necesidades que lo agobian y presentar su propia disculpa para abrirse a los acontecimientos educativos y sociales con la mayor libertad posible, haciendo que el estado de reclusión, sea un proceso de formación integral para aquellos que sean conscientes de sus delitos, y de su posible transformación a partir de la utilidad empírica del teatro.

Pero entonces, ¿cómo se toma la falta, leve o grave, ante la sociedad? La idea de catalogar lo que puede resarcirse o no, es un ítem social que se toma de forma histórica. El teatro puede cambiar las concepciones que se tienen de la vida misma, pero el actuar (dícese del proceso de ejercer acciones sociales) es una capacidad humana que recae en la individualidad. Entonces, ¿De dónde habrá nacido la necesidad del hombre de actuar de mala manera? Con certeza se supone, según diferentes formas de ver el mundo, que existen razones de peso para el comportamiento que empuja a la delincuencia; la biblia, los códigos sociales, las leyes, la psicología y hasta la propia existencia, se tornan en patrones discutibles y con verdades propias que analizan desde sus puntos de vista, el actuar de la niñez que está en constante desarrollo. Pero entonces, ¿qué es la delincuencia? Según García Maynez (2002) “la delincuencia es la conducta resultante del fracaso del individuo en adaptarse a las demandas de la sociedad en que vive” (p.11), es decir que se está poniendo de manera clara a la sociedad en el ojo del huracán. Planteándola entonces como una causa del proceder social y no solo del individuo, se pasa a hablar sobre el meollo del asunto, que no es otro sino el menor infractor, el que comete el delito a partir de diferentes componentes que lo empujan y lo obligan a actuar de determinada manera, cargando consigo una interminable lista de las posibles y ciertas razones que lo llevan a convertirse en un ser política y socialmente tergiversado.

Entonces, no es posible plantear específicamente que sea el observador el único culpable indirecto de la situación que empuja un menor hacia la delincuencia, pues aunque se mencionó con antelación que existe una cantidad indeterminada de factores, existen también pautas que marcan los espacios tanto sociales como individuales que definen cada caso,

pues no implica el mismo orden de acciones hablar de un adulto que cometió alguna clase de delito, a las acciones que conlleva el mismo caso pero en un menor. Para Raffino (2019)

> La delincuencia juvenil es aquella perpetrada por menores de edad (dependiendo del país, puede ser hasta los 17 años) y ellos cuentan con un tribunal específico para su procesamiento, que tiene como objetivo la reeducación e inclusión, teniendo siempre presente la protección juvenil. Es decir, no sólo aplicar una sanción. (s.p)

Se esclarece entonces que la delincuencia no es otra cosa sino la de cometer una falta de cualquier índole que involucre la invasión de los derechos del otro, con la diferencia de la aglomeración de individuos, pues se establece la línea entre el infractor menor y el adulto, declarando como aún a pesar de las faltas, los menores siguen siendo menores ante el sistema de responsabilidad, aunque la condena, al igual que en todos los casos sea la reclusión.

Basándose entonces en las cuestiones sociales que dictan la atención y detención inmediata según sea la gravedad de la falta, es que se deben establecer normas y políticas específicas que parezcan legalmente correctas y pertinentes frente a las acusaciones de los menores infractores, que luego pasan a ser menores en reclusión y por ende, al terminar de purgar sus culpas, menores en constante escrutinio social.

Es allí cuando se habla de la diferencia existente entre la reclusión de un adulto al cometer cualquier acto social erróneo, y el de un menor, pues al segundo lo cobijan distintas dependencias que aprueban o no, el tratamiento o proceso a seguir, tal y como se deja claro en El Código de Infancia y Adolescencia (2006) cuando se nombra a las respectivas autoridades competentes que deberán seguir el proceso de los menores con los pasos determinados a seguir, y con las características específicas del cómo se hará el proceso dependiendo de qué o quién tome el control del menor en cuestión.

Por otro lado, acoplándose un poco a la línea de sentido que se pretende llevar, se torna necesario hacer parte de este importante conjunto de normas, ya que es el que rige todo lo que debería secundar los actos seguidos a la detención, y como última etapa la liberación de los jóvenes, pues, aunque no se lleve siempre a cabo con la mayor satisfacción para ninguna de las partes, El Código de Infancia y Adolescencia (2006) cita que

> Cuando un niño, una niña o un adolescente sea víctima de cualquier acto que vulnere sus derechos de protección, de su integridad personal, o sea víctima de un delito, o cuando se trate de una adolescente o mujer mayor de 18 años embarazada, deberán vincularse a un programa de atención especializada que asegure el restablecimiento de sus derechos. (p.36)

Por lo tanto, se habla de que el joven o jovencita, debería contar con ciertas garantías en todo momento, que indiquen que su proceso será llevadero y que podrá hacer parte de la sociedad como individuo que sumará y se reestablecerá de forma positiva, con el uso de estrategias como el teatro, basándose en los factores más importantes de las diferentes pedagogías que secundan el acto social, como un beneficio para la comunidad en general, y en pro de un bienestar común; sin embargo, son cuestiones que quedan puestas en entredicho, pues la sociedad y el sistema de responsabilidad penal, son entes que vulneran de forma arbitraria los derechos de aquellos que cuentan con un alto nivel de vulnerabilidad.

4. REFERENCIAS

Alfaro, S. (1983). *Pedagogía, educación y didáctica: concepciones y relaciones básicas*.

Alvarado, L., García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 9.

Boal, A. (2009). *A estética do oprimido.* Rio de Janeiro: Garamond Ltda.

Carvajal, A. (2009). *Fundamentos de la educación*.

De la Fuente, A. (2005). *El teatro, una herramienta en la escuela.*

Enciclopedia Jurídica: Unión Postal Universal (U.P.U.) – Organismo especializado de las Naciones Unidas.

Espinel, R. (2004). *La reclusión hecha poesía*. Archivo del tiempo.

Faucher, L. (1938). *De la réforme des prisons.* Paris.

Fernández, C, Di Scala, D, Coquette, B; Zocola, L, Pastore, M. (2012). *Inclusión: un acontecimiento para todos.*

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Freire, P. (1982). *Educación popular*. Buenos Aires. En revista Realidad Eco.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido - 2a ed*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.

Foucault, M. (1979*). Microfísica del poder.* Madrid: ediciones de la piqueta.

Gallardo, P. (2009). *Qué es la literatura: definición.*

García Maynez, E. (2002). *Introducción al Estudio del Derecho. (59ª ed.).* México: Porrúa

Labrunée, M.; Gallo, M.(2005). *Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión.* (2007). Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No 2008-04041

Márquez, E. (2011). *Historia de la prisión y de la cárcel en Colombia siglo XIX. Colombia: Jorge Eliécer Rodríguez e Hijos Ltda.*

Mascareño, A. Carvajal, F. (2015). *Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión*. Revista Cepal.

McKernan J. (1.999.) *Investigación acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata., S. L.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo xxi.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa.* Neiva.

Panelli, G. (2017*). La inclusión escolar: expectativas posibles*.

Peñuela, J. (2.015). *El teatro una forma diferente de comunicarse con el mundo.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Raffino, M. (2019). *Concepto de delincuencia*.

Recalde, A. (2.015). *El arte teatral en la formación integral de los estudiantes de séptimo año de la escuela de educación básica "ciudad de ibarra" de la ciudad de guayaquil.* Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

Sedano, A. R. (2006). *Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. Educación y educadores.*

Serrano, G. P. (2003*). Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica (Vol. 95).* Narcea Ediciones.

Seth, S. (2.011*). El humanismo, una nueva idea*. El correo de la Unesco.

Stainback,S., Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* España: Madrid: Narcea Ediciones.

S.J, Taylor; R. Bogdan. (1984*). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Ediciones Paidós.

LA INCLUSIÓN ACADÉMICA Y LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA CIUDAD DE CHIHUAHUA

Ruben Omar Sigala Mendoza
Centro de Desarrollo de Estudios Superiores

Alberto Escobedo Portillo
Universidad La Salle Chihuahua

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de inclusión de personas con discapacidad en Chihuahua, ciudad fronteriza, es algo común para los diferentes sectores tanto públicos como privados, sin embargo, a la fecha, parece una utopía lograr dicha integración en la sociedad debido a las barreras culturales, institucionales y de comunicación, ya que prevalecen los prejuicios laborales dentro de las organizaciones (López et al., 2012). Particularmente, las personas con discapacidad auditiva sufren exclusión, dadas sus aparentes limitantes, de convivencia e interrelación con los demás, aunado a que hay oportunidades en el sistema educativo y se percibe desinterés tanto del gobierno como de la población. Al respecto, la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad menciona en su artículo 9 sobre la accesibilidad:

> A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir de forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los estados partes adoptaran medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso (CNDH, 2018, p. 9).

En el campo laboral, es relevante resaltar que la contratación de personas con discapacidad es beneficiosa para las organizaciones, pues los empleados desarrollan autonomía, obtienen sus propios ingresos económicos, generan sentido de pertenencia y fortalecen su autoestima, lo cual propicia impacto social favorable, al tiempo que favorece la imagen de la empresa y la posibilidad de acceder a incentivos gubernamentales como retribución por adoptar programas de inclusión. Lamentablemente, la educación y la vida laboral se encuentran desarticuladas, ya que hay desinformación desde el seno familiar hasta las aulas, y en los niveles de educación superior se adolece de una cultura no apta para el desarrollo de talento de personas con discapacidad.

Las personas con discapacidad auditiva desarrollan esta condición normalmente desde edad temprana, debido a una condición genética o bien, a enfermedades como la rubeola y la meningitis que no son atendidas en tiempo y forma (OMS, 2021). Los casos en que el problema auditivo es severo son llamados "sordera", pero, también es común que la audición pueda mejorarse con la ayuda de un dispositivo o implante coclear (OMS, 2021). Se asume que las personas sordas son vistas como individuos que ya tienen un futuro "escrito", porque tienden a ser analfabetas, mas la realidad es que son personas con capacidad cognitiva "normal", capaces de aprender español escrito y algunas veces, dependiendo del grado de la pérdida auditiva, tienen la habilidad de leer los labios, hablar algunas palabras y comunicarse a través del lenguaje de señas (Rey, 2016). Las personas con discapacidad auditiva son rechazadas por las personas oyentes, ya que su dificultad para relacionarse las pone en una condición incómoda y limitada que, en algunos, propicia vulnerabilidad y los hace sentir diferentes. El carácter y la personalidad influyen en la funcionalidad social de una persona sorda, además del hecho de nacer en una familia de sordos u oyentes. Para una persona con esta discapacidad, contar con un intérprete mitiga las barreras de comunicación y da la oportunidad de ser tratado en igualdad de condiciones, puesto que, al igual que toda persona, los individuos con discapacidad auditiva tienen metas y aspiraciones (Unicef, 2005).

1.1. En la educación

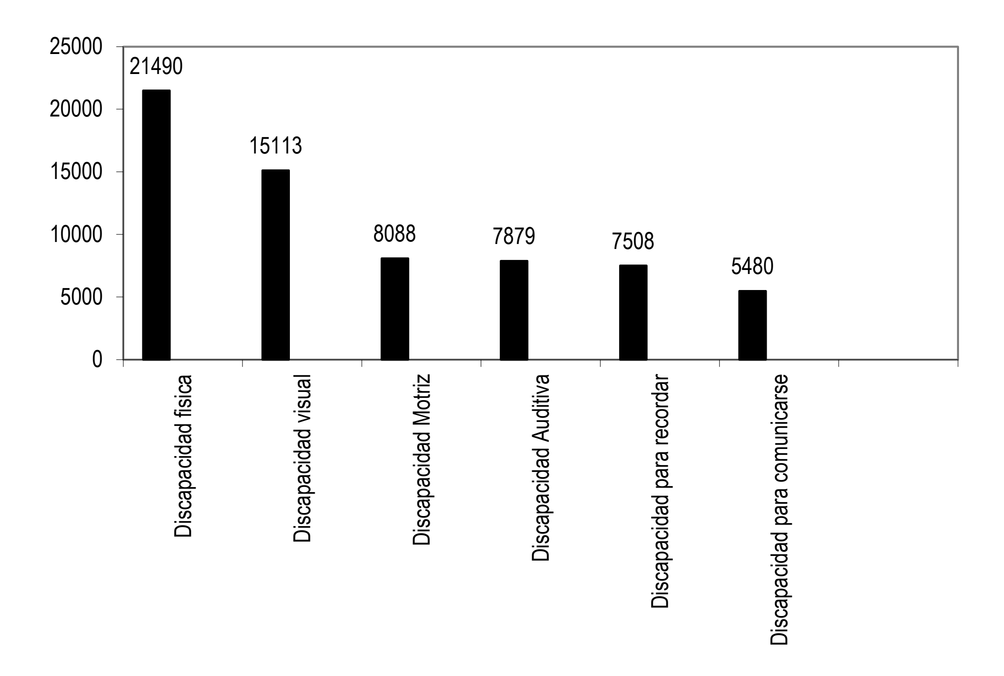
La inclusión en las escuelas contempla un giro de los modelos educativos, partiendo de la práctica docente como eje, ya que recae en la labor de los maestros la responsabilidad de propiciar espacios íntegros de diversidad y respeto, asegurando que todos los estudiantes adquieran las competencias necesarias. La educación inclusiva puede lograrse mediante enfoques pertinentes y la implantación de políticas educativas -ya existentes-, así como la adaptación del sistema educativo y sus elementos, para con ello, impulsar la integración de las personas con discapacidad al mercado laboral. Sin embargo, en la práctica, la enseñanza no se diseña a partir de enfoques inclusivos debido a que el mismo modelo educativo no contempla los tiempos suficientes para adaptarse (Hurtado et al., 2019).

Bajo el paradigma educativo actual, las estrategias de inclusión entrañan mayor carga de trabajo para los docentes y la formación integral es un tema pendiente, considerando que la formación magisterial se da de manera unilateral en un sentido de trabajo homogéneo, en lugar de diverso. De acuerdo con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, los modelos son acordes para que los estudiantes puedan integrarse al entorno, mas no acordes a su diversidad, por lo que se generan barreras sociales con respecto a la educación al visualizar la diversidad como un problema en lugar de un recurso de utilidad (Benavides et al., 2021).

Reconocer a la comunidad sorda como personas con derechos y obligaciones en condiciones de igualdad es el primer paso para hablar de inclusión, permitiendo la integración de los individuos a los diferentes niveles de educación e inserción laboral, ante lo cual se debe considerar que las personas deberán contar con habilidades de comunicación, sociales, laborales y académicas. Sin embargo, la falsa percepción que existe al relacionar la forma de comunicación de esta comunidad con sus competencias laborales se gesta desde el núcleo familiar, que es donde se desencadenan las primeras falencias, la desinformación y la poca adaptación de las condiciones tanto en centros educativos, como sector laboral (Buitrago et al., 2013).

En la Gráfico 1 se ilustra la tendencia en la ciudad de Chihuahua referente a los tipos de discapacidad por número de habitantes, de allí que se hallen diversas problemáticas sociales configuradas por el actuar de las instituciones y la población en general. Entonces, es preciso establecer políticas sociales que coadyuven a fortalecer los vínculos entre los distintos actores sociales y refuercen las estrategias de desarrollo en el tema.

GRÁFICO 1. *Tipo de discapacidad por número de habitantes en la población del municipio de Chihuahua*



Fuente: Elaboración propia, basada en Censo de Población y Vivienda 2020 - Cuestionario Básico, como se cita en datamexico.org (2020)

El mayor reto que la educación inclusiva enfrenta es la equidad con todo individuo, contempla tres dimensiones: el acceder a espacios donde cualquiera tiene la oportunidad de participar, donde todos pueden ser educados con dignidad y se tenga el acceso al aprendizaje y alcance de habilidades y competencias para una mejor calidad de vida. Actualmente

los entornos educativos siguen siendo excluyentes, segregados y marginados con alto grado de fracaso de los alumnos (Sarrionanda, 2017).

Según el Index for inclusion, en Sandoval et al. (2002), remarca la educación inclusiva como el proceso mediante el cual los alumnos participan del eje central educativo principalmente los individuos más vulnerables. Por lo que resurge nuevamente el docente como un agente de cambio en la transformación y divulgación del conocimiento, quien de acuerdo con Alegre (2010), deberá adquirir una serie de aptitudes entre las cuales destacan: capacidad de reflexión, gestión del aprendizaje, guía, promotor del conocimiento en conjunto, interacción y comunicación, enfoque general, calidad en la enseñanza – aprendizaje, motivación de los estudiantes y planificador o estratega (Fernández, 2013).

Entre la primeras causas por las cuales un estudiante no culmina sus estudios a nivel universitario destaca la discriminación debido a la diversidad e inequidad existente, puesto que el ser humano está diseñado para desenvolverse en la sociedad y diferentes ambientes; el propósito de la inclusión debe superar la exclusión considerando el derecho pleno a la educación de todos los individuos para ser eficiente y eficaz, así mismo es importante la promoción de competencias en los maestros entendiendo estas como la sensibilización cultural que permita la partes una relación de convivencia y comunicación a través de valores, respeto a las diferencias y creencias y la expresión de ideas que permitan el desarrollo de actitudes dentro y fuera de la institución. Por lo cual los ambientes educativos deberán ser íntegros y honestos, que promuevan la justicia y equidad (Cervantes, 2021).

1.2. En el trabajo

En el ámbito laboral hay discriminación desde el proceso de reclutamiento, porque la contratación de personas discapacitadas no es la opción más sencilla, implica ajuste de procesos y áreas de trabajo, además de capacitación de personal, todo aunado a la incertidumbre por la prevención de riesgos laborales y accesibilidad. A pesar de que las empresas reciben apoyos fiscales por la inclusión laboral, sigue siendo una práctica poco popular, ya que los sordos son considerados susceptibles a baja autoestima y tendencia depresiva (Hera y Torres, 2011).

De acuerdo con Guterman (1986), no se ha logrado la inclusión de individuos con discapacidad auditiva en las empresas, ya que no radica en las limitaciones, si no en el cambio de mentalidad de la sociedad y las organizaciones para lograr un trabajo conjunto y efectivo (Cambra, 2005).

Es necesario dar seguimiento a los trabajadores acorde a su discapacidad auditiva y según los sistemas de producción, para prevenir actitudes sociales y laborales de prejuicio (KFC, 2022). Esto sugiere la necesidad de contar con políticas inclusivas escritas, en general, desde la misión y visión organizacional, que contemplen, a su vez, a empleados, proveedores, socios, etc.

En la Tabla 1 se aprecia que, de un total de 663,900 personas con discapacidad en México, en el año 2020, el 10% (66,200), se encontraban laborando, y contaban con un nivel de primaria o eran analfabetos, el 62.6% (415,900), tenían secundaria y el 24.4% (181,800), se encontraban cursando a nivel superior.

TABLA 1*. Activos de 16 a 64 años según discapacidad. Año 2020.*

	Personas sin discapacidad		Personas con discapacidad	
	V. Absoluto (x1000)	%	V. Absoluto (x1000)	%
TOTAL	21.810.8	100	663.9	100
SEXO				
Hombres	11.588.7	53.1	372.7	56.1
Mujeres	10.222.1	46.9	291.2	43.9
GRUPOS EDAD				
16 – 24	1.403.4	6.4	21.5	3.2
25 – 44	10.507.8	48.2	219	33
45 – 64	9.899.5	45.4	423.4	63.8
NIVEL ESTUDIO				
Analfabetos y primaria	1.190.5	5.5	66.2	10
Secundaria	11.174.0	51.2	415.9	62.6
Superior	9.446.3	43.3	181.8	27.4

Fuente: Elaboración propia, basada en Instituto Nacional de Estadística (2022, p. 2).

Es pertinente analizar el proceso de reclutamiento y que se conozca el lenguaje de señas mexicanas dentro del área de RH, para entrelazar las capacidades intelectuales y físicas de las personas discapacitadas con la labor a realizar, dando pie a que se atraiga a los mejores candidatos para los puestos requeridos. Contratar personas con discapacidad no debe ser cuestión de caridad, sino una oportunidad de valor agregado en los recursos humanos.

Según Nota et al., (2014), a pesar de que lo que debería de importar es el desempeño laboral, las personas con discapacidad no tienen oportunidad de ocupar ciertos puestos, porque se les niega o se les discrimina solo por su condición. En contraparte, según la OIT (2007), las personas con discapacidad tienden a ser empleados responsables, persistentes en el trabajo y cuidadosos, por lo que son poco propensas a accidentes, y tienden a permanecer muchos años en las empresas, a diferencia de un empleado en uso pleno de sus capacidades. Werther y Davis (2000), concuerdan que en la actualidad el reclutamiento de personal es uno de los problemas más grandes en las empresas, ya que se relaciona directamente con la productividad de los empleados.

El principal obstáculo en la integración a la sociedad para las personas en discapacidad son en realidad las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales, ya que se sigue considerando a las personas discapacitadas como una carga para la sociedad (Maldonado, 2013). La capacitación es esencial, por lo cual según Sarazola et al., (1998. p. 27): “La formación profesional es una cuestión importante que manejar. Sin capacitación las personas sordas no obtendrán las mismas oportunidades que las oyentes”. Se enfatiza la falta de sensibilidad en las empresas, ya que es común que en ellas se desconozca el lenguaje de señas, que es una de las grandes barreras de comunicación con personas con discapacidad auditiva; se carece de intérpretes y el recurso humano no está educado en estos temas, por lo que existe discriminación.

Werther y Davis (2000) concuerdan que en la actualidad el reclutamiento de personal es uno de los problemas más grandes en las empresas, porque se relaciona directamente con la productividad de los empleados. El primer paso en la selección del personal debe hacerse mediante un perfil de puesto considerando las habilidades del candidato y

características del trabajo, por lo cual la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), a través de su centro de evaluación "Abriendo Espacios", fue diseñado especialmente para atender a personas con discapacidad y a adultos mayores que buscan incorporarse a un puesto de trabajo, a la fecha ha incorporado en un empleo formal a 260 mil personas con discapacidad y adultos mayores. Se acerca a los empleadores y promueve el talento y las habilidades de estas personas, como elementos de valor y ventaja competitiva, además busca desarrollar la selección y capacitación de los candidatos idóneos para los puestos de trabajo en las empresas, por lo que otorgan el distintivo de empresa incluyente "Gilberto Rincón Gallardo" como reconocimiento a las políticas de inclusión en el trabajo (STPS, 2022).

> Es importante concientizar que de acuerdo al **Artículo 186 de la LISR:** Se otorga un estímulo fiscal a los contribuyentes, personas físicas o morales del impuesto sobre la renta que empleen a personas que padezcan discapacidad motriz, que para superarla requieran usar permanentemente prótesis, muletas o sillas de ruedas; mental; auditiva o de lenguaje, en un ochenta por ciento o más de la capacidad normal o tratándose de invidentes, el estímulo fiscal consiste en poder deducir de los ingresos acumulables del contribuyente para los efectos del impuesto sobre la renta por el ejercicio fiscal correspondiente, un monto equivalente al 255 del salario efectivamente pagado a las personas antes señaladas. Para estos efectos se deberá considerar la totalidad del salario que sirva de base para calcular en el ejercicio que corresponda. El estímulo fiscal al que se refiere este párrafo será aplicable siempre que los contribuyentes obtengan el certificado de discapacidad expedido por el Instituto Mexicano del Seguro Social respecto de los citados trabajadores (Congreso de la Unión, 2013, p.1).

De acuerdo con la Teoría de la integración Socio – Laboral (Torreblanca y Albert, 1999), desde el punto de vista antropológico, el empleo conlleva a la realización personal de las personas; y desde el enfoque psicológico, la realización humana, la cual genera una actitud de confianza y seguridad; así mismo desde un enfoque socio económico, es el eje central de toda actividad productiva.

La realización personal se da mediante el trabajo como un derecho de toda persona, incluso las personas discapacitadas. Por tal motivo, para las personas con discapacidad auditiva, acceder y mantenerse en un empleo es fundamental, debido a que influye directamente en la percepción

personal y de la comunidad en la que se desenvuelven. A su vez, genera un sentido de reconocimiento familiar, con mayor independencia personal, incremento de la autoestima estableciendo lazos y relaciones con las personas dentro de su entorno.

Según la teoría del capital humano, Theodore Schultz (1961), Gary Becker (1964) y Jacobo Mincer (1974), la diversidad de las habilidades de los empleados no se centra en la parte genética o capacidades innatas de los individuos, sino que atribuye estas a inversión en la formación personal y la obtención de una calificación alta.

Esta teoría de origen neoclásico ve a la educación como la herramienta de mejor inversión para la obtención de recompensas futuras tales: el nivel salarial y productivo que impactan de manera social e individual.

1.3. Inclusión y discriminación

La atención de los conceptos integración e inclusión es importante, el termino inclusión está "de moda", pero con alcances de integración, dando lugar a que una persona con discapacidad sea integrada a un aula de clases, donde pasará la mayor parte de su vida, pero aislada casi en su totalidad, al ser limitada la participación y comunicación con compañeros y maestros. Como consecuencia, no se ha generado ningún cambio radical en la actitud o pensamiento ya que los perfiles siguen siendo con un sentido a la homogeneidad. Las implicaciones arraigadas son político cultural, económico y social y deben contribuir a una participación social plena de todos los individuos, especialmente hacia aquellos en riesgo de inclusión, y para lograrlo se necesitan políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para una verdadera transformación (Cabero y Córdoba, 2009).

La discriminación es algo que ha distinguido a las culturas a lo largo de la historia y aun en el siglo XXI sigue siendo común esta práctica. Actualmente se vive bajo un modelo social-laboral en el que las personas por ser diferentes son relegadas y apartadas de la sociedad; los individuos con discapacidad auditiva no son la excepción. Según Zondek (2015), la inclusión laboral existe en un principio de igualdad de oportunidades y participación plena, y se concreta al participar en todas las actividades laborales y sociales de la empresa. La inclusión se centra en la

interacción total, sin que la discapacidad auditiva interfiera en el proceso de comunicación. Por lo anterior, la discapacidad auditiva no debe limitar los procesos de reclutamiento para que las personas se incorporen en diferentes áreas idóneas de trabajo sin importar el cargo o tarea que desempeñen en igualdad de condiciones como cualquier otro empleado.

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el artículo 4, el Estado Mexicano asume adoptar todas las medidas legislativas y cualquier otra en defensa de los derechos de las personas en condición de discapacidad (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2011).

Actualmente prevalece la idea de que la inclusión solo refiere a personas con discapacidad por lo cual se continua cometiendo el error en la creación de políticas públicas las cuales inconscientemente siguen agudizando la segmentación de este grupo de individuos, por consiguiente la inclusión debe ser considerada en todos los aspectos para los diferentes grupos sociales como: indígenas, personas transgénero, orientación sexual diferente, migrantes etc. mediante una cultura de participación integra no solo del docente y el alumno, involucrando a hora a todas las partes convenientes, gobierno, sociedad, rompiendo con el paradigma de que son personas con limitaciones a quienes se les debe brindar apoyo sustancial, en su lugar las herramientas para maximizar el potencial y conocimiento humano sin señalamientos de ninguna índole y educar en la diversidad de oportunidades, físicas, culturales, ideológicas, religiosas (Paz, 2018).

La discriminación y exclusión no son aspectos actuales, radican desde las culturas antiguas donde se consideraba a un individuo en situación de discapacidad como indigna o con un ser maligno en su interior, sufriendo de maltrato y rechazo social o familiar, posteriormente se evoluciona el concepto y se piensa que son personas enfermas que requieren de tratamiento especializado, sujetos a reclusión por cuestiones psicológicas o psiquiátricas y motivo de vergüenza. Actualmente, se definen como sujetos con discapacidad, lo cual ha propiciado la creación de institutos especializados, donde desde el núcleo familiar empiezan a levantar la voz por sus derechos humanos. Es necesaria la transformación del sistema completo en un eje de diversidad y valores que enfrenten la

desigualdad, discriminación y marginación, promoviendo el ejercicio para una educación equitativa, reconociendo que no existe el alumno perfecto de participación y eliminando las barreras de aprendizaje con base en un lenguaje común y formativo de respeto en todas las direcciones (González, 2021).

La inclusión de personas con discapacidad auditiva en ámbitos sociales, educativos y laborales representa un caso de urgencia; son personas que, descartando cualquier otra discapacidad, pueden movilizarse, cuentan con el sentido de la vista, sus extremidades, y sin embargo siguen siendo estigmatizadas por su situación de sordera como incompetentes e incapaces de integrarse a la sociedad, la única limitante que padecen las personas en esta condición es la comunicación, sin embargo, contextualizar el poder comunicarse con otros en una distinta lengua convertiría a cualquier individuo en discapacitado al no conocer otro idioma y ser incapaz de lograr la inserción social – laboral – educativa. Por otro lado, así como la medicina avanza, la ciencia, la tecnología permite a hora la incorporación y uso de nuevas herramientas de comunicación, por lo que se suma otra barrera de aprendizaje a las personas con discapacidad auditiva al no contar con bases académicas y colocándolos en una posición de analfabetas o con rezago educativo (Villao y Pérez, 2015).

1.4. Ejemplo contextual en Chihuahua

La Universidad Autónoma de Chihuahua cuenta hasta la fecha con una población de 231 alumnos de licenciatura y 8 alumnos de postgrado en situación de necesidad, los cuales según el caso cuentan con el apoyo en su defecto de un intérprete de lengua de señas quien funge como sombra o intermediario entre el maestro y el alumno, al existir la barrera de comunicación, como persona con discapacidad auditiva. Sin embargo, aún no cuenta en su totalidad con un sistema pedagógico de enseñanza para la atención plena de personas con discapacidad, por lo cual se lleva a la tarea de ver la respuesta del modelo de competencias ante la práctica inclusiva, reduciendo los factores involucrados, para crear ambientes educativos inclusivos dando como resultado mejores prácticas de interacción incluyentes a través de ambientes de colaboración. Las competencias evaluadas fueron dirigidas a conocer si cuenta con una práctica

incluyente de enseñanza aprendizaje, existe la adecuación para mejores aprendizajes de diversidad, conocer si realmente se aborda a la diversidad del estudiante mediante nuevas estrategias de innovación, entre otras, abriendo la oportunidad a la generación de espacios más inclusivos dentro de la institución (Delgado et al. 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es identificar las principales limitantes para la inclusión de personas con discapacidad auditiva, en dos etapas claves, la educación formal y la integración laboral en las empresas.

3. METODOLOGÍA

La investigación es cualitativa, descriptiva y documental, basada en la técnica de entrevista, la cual se realizó a profundidad a cinco personas con discapacidad auditiva, cuatro de ellas pertenecientes al Instituto Chihuahuense de Lengua de Señas Mexicanas, con el propósito de obtener información de fuentes primarias sobre los prejuicios y percepción generalizada de los cuales son víctimas. Así mismo, se revisó la literatura científica al respecto, partiendo de la hermenéutica para la interpretación para contrastar lo documental con lo empírico y discutir la puesta en práctica de las políticas sociales de apoyo a las personas con discapacidad auditiva.

4. RESULTADOS

Los instrumentos aplicados para esta investigación corresponden a la revisión bibliográfica y cinco historias de vida de personas con discapacidad auditiva en la ciudad de Chihuahua, en contexto laboral – educativo y personas pertenecientes al Instituto Chihuahuense de Legua de Señas Mexicanas de la A.C.

4.1. Testimonios de historias de vida

4.1.1. Manuel Ricardo

Hola yo soy Manuel Ricardo, yo nací hace muchos años en Santa Bárbara, nací siendo sordo ya que mi madre tenía familiares sordos y fue por herencia que a mí también me tocara, mi madre me llevo a la ciudad de parral con un doctor para que me revisara y ahí fue donde descubrieron que yo era una persona sorda

En el salón eran puras personas oyentes y nosotros 3 personas sordas y todas las clases eran para personas oyentes y nos era muy difícil el aprendizaje, nosotros habíamos pedido a un intérprete para poder mejorar nuestro aprendizaje, pero nos lo negaron.

4.1.2. Jessica

Cuando era bebé, mi mama estaba embarazada, padecía de rubeola y se sentía muy enferma, caliente y débil. Hasta el nacer 19 de octubre... hasta como 1 o 2 años más o menos mi hermano mayor dijo hola hermana jessi, jessi, jessi, nada no escuchar.

Después luego terminar secundaria, vamos a visitar que te gusta bachillerato eligen, yo elige en la escuela de "CECYT 6" pero no hay interprete muy difícil no es fácil, porque los maestros cada diferentes muy rápido la labio bla bla bla yo no te entiendo nada a veces entiendo mejor lento, pide permiso para llegar interprete si no pueden, director dijo no, no quiero, los padres muy enojados, que hago como hacer pensé difícil es DISCRIMINACION BARRERAS.

Yo renuncia veces cada escuela otra vez vuelta otro en la escuela Conalep directora dijo otra vez 1 semestre y yo ay no gracias porque yo 3 semestre de bachillerato, bueno otro busca sigue tele bachillerato otra vez 1 semestre yo me molesta estoy harta porque otra vez 1 semestre no te entiendo nada

Yo busca trabajo de maquiladora se llama SMTC luego poco tiempo ya renuncia muy pesado porque discriminación otra vez me molesta mejor renuncia, otro busca trabajo llevar a veces solicitud de empleo llevar pizzas hut, pizza dominar, estética canino, WalMart etc.

Hace 7 años ya es harta porque eso muy difícil BARRERAS DE DISCRMINIACION poco a poco ya INCLUSION, por eso ahora trabajo muchos años escuela de UACH FCCF- facultad ciencias de la cultura física de clase de LENGUA DE SEÑAS MEXICANA

Muchos años escuela de UACH FCCF- facultad ciencias de la cultura física de clase de LENGUA DE SEÑAS MEXICANA, ICHLSM

Instituto Chihuahuense de Lengua de Señas Mexicana A.C y trabajo de mi negocio MUNDO CANINO ESTETICA

4.1.3. Estephany

Era un poco frustrante porque no poder comprender del todo a los maestros y compañeros, algunos de ellos llegaron a hacer comentarios groseros con la confianza de que no los podía escuchar para defenderme, muchos de ellos llegaron a levantar la falda.

Fue cuando tenía 8 años que comencé a conocer la lengua de señas y el mundo cambio, comencé a comunicarme, expresarse más, pero aun la familia me trataba como alguien que estaba "enferma" y no se tomaban el tiempo adecuado para aprender el idioma materno.

4.1.4. Arturo

Nací el 26 de agosto de 1976 en ciudad Chihuahua Chi. mi mama durante su embarazo presencio el asesinato de una persona y se desmallo perdiendo la conciencia, duro de 2 a 3 días inconsciente debido a la impresión y a los pocos días me dio a luz, pasaron los años y empecé a pasar por crisis nerviosas muy fuertes y me llevaron con el especialista donde me hicieron estudios y se confirma que soy sordomudo.

Empecé a caminar aproximadamente hasta los 6 años y durante el periodo que pase en el kínder la atención que recibía de los maestros no era la adecuada y yo empezaba a golpear a mis compañeros por desesperación, hasta que la maestra se quejó con mi mama y me dieron de baja del kínder.

Dejé de asistir a la escuela y a los 10 años empecé a trabajar boleando y realizando otras tareas como haciendo blocks con mi papa, en la obra, así como aprender a mover maquinas.

Actualmente trabajo en un desponchado y en la obra donde me siento agusto porque me tratan bien a pesar de que no me dan prestaciones. Trato de comunicarme en la forma en que puedo, ahorita soy capaz de leer los labios y pronunciar algunas palabras lo cual facilita mi trabajo con las personas.

5. DISCUSIÓN

De la misma manera, como mencionan los entrevistados con discapacidad auditiva en sus historias de vida, la OMS (2021), hace referencia a que la condición de sordera se desarrolla desde edad temprana, ya sea

por una condición genética, o enfermedades como la rubeola y meningitis mal atendidas, u otros factores.

De acuerdo con la Unicef (2005), para una persona con discapacidad auditiva contar con un intérprete, reduce las barreras de comunicación y da la oportunidad de ser tratado en igualdad de condiciones, sin embargo, según los entrevistados en las historias de vida, después de solicitar en la escuela a los directores la oportunidad de contar con un intérprete, este les fue negado.

Al no existir programas suficientes y constantes de sensibilización dentro de las instituciones educativas, continúa un marcado acoso y *bullying* por parte de la sociedad estudiantil, maestros y administrativos hacia las personas con discapacidad auditiva, generándose ambientes de exclusión, de tal manera que, como menciona Sarrionanda (2017), el mayor reto es acceder a espacios dignos, no obstante, siguen siendo excluyentes y segregados con alto grado de fracaso en los alumnos, a lo cual menciona la entrevistada Stephany a través de su historia de vida que le ha parecido "una experiencia frustrante", por los comentarios groseros que recibía dentro del aula e incluso llegaron a levantarle la falda por considerarla una persona retrasada.

La inclusión de los modelos educativos recae en el ejercicio docente. Sin embargo, en la práctica, la enseñanza no se diseña a partir de enfoques inclusivos, debido a que el mismo modelo educativo no contempla los tiempos suficientes para adaptarse (Hurtado et al., 2019). Así mismo, refiere la entrevistada Jessica en su historia de vida, "la dificultad para entenderles a los maestros, cada maestro es diferente y abordan la clase muy rápido, solo bla, bla,bla", etc..

El empleo no es cuestión de caridad, pero así lo siguen percibiendo los patrones. Maldonado (2013) menciona que la integración a la sociedad de las personas en discapacidad es por cuestiones políticas, sociales, económicas y culturales, ya que se les considera como una carga; a lo cual los entrevistados mencionan que, por ejemplo, a pesar de trabajar en la obra y en el "desponchado", no cuentan con prestaciones de ningún tipo.

La capacitación y la formación profesional para las personas sordas es importante. Sarazola et al., (1998) enfatizan la falta de sensibilidad de

las empresas al desconocer el lenguaje de señas, carecer de intérpretes y falta de educación inclusiva en recursos humanos; por su parte, los entrevistados dijeron, “llevo solicitud a diferentes lugares, como Walmart, Pizza Hot etc. y de maquiladora SMTC luego renuncio al poco tiempo, muy pesado por la discriminación”.

Por otro lado, aun cuando en el sector empresarial existe la voluntad para dar la oportunidad laboral a personas con discapacidad auditiva e incluso de acuerdo con el artículo 186 de la ley del impuesto sobre la renta que habla de los estímulos fiscales por contratar personas con discapacidad, las empresas no cuentan con la infraestructura adecuada, lo que conlleva realizar adaptaciones dentro y fuera de misma, generando gastos extra y la necesidad de crear campañas de sensibilización para educar tanto empleados y administrativos en cuestiones de discapacidad, que igualmente señalan los entrevistados a través de las historias de vida, al hacerlos sentir diferentes.

Aun en el siglo XXI y a pesar de que el concepto de discapacidad ha evolucionado, permanece la idea de que las personas con discapacidad auditiva tienden a ser individuos analfabetos, irresponsables, inestables y enfermizos, cuando la única limitante que tienen es la forma de comunicación. La OIT (2007), señala que las personas con discapacidad son responsables, con bajo riesgo a sufrir accidentes laborales y de acuerdo con la tabla 1 sobre personas activas de 16 a 64 años según discapacidad en 2020, la contratación de la población con discapacidad aumentó en un 3.0 % respecto al año 2019.

Actualmente, las políticas de inclusión social solo existen en papel y discursos políticos, al no verse resultados óptimos que impacten en la vida cotidiana de personas con discapacidad auditiva, quienes buscan la realización personal y profesional al lado de una familia y con plena participación dentro la sociedad. Cabero y Córdoba (2009) señalan la importancia de diferenciar correctamente entre los conceptos de integración e inclusión, para evitar vanagloriarse de ser inclusivos cuando se tiene a personas dentro de las aulas de clases aisladas de sus compañeros y maestros por la limitante de la comunicación, y a su vez la teoría de la integración socio – laboral, el reconocimiento familiar, la independencia

personal, favorecen al incremento de la autoestima estableciendo lazos y relaciones con las personas dentro de su entorno.

6. CONCLUSIONES

La inclusión en las escuelas, la cual contempla un giro de los modelos educativos partiendo de la práctica docente como eje, no ha tenido éxito, puesto que no se ha logrado la inclusión de las personas en esta situación. Hay amplias oportunidades de mejora en las políticas sociales.

Es urgente renovar el sistema educativo y entender que la exclusión se propicia desde el momento en que se generan las divisiones de grupos, se deben emplear modelos que incluyan el uso de la tecnología y otras estrategias como programas de sensibilización de la sociedad en cualquier ámbito y la implementación de intérpretes, dando la oportunidad de empleo para otras personas, así como la inserción desde los primeros niveles en las escuelas a personas con discapacidad auditiva y fomentar el camino a la inclusión.

Entre las principales limitantes para la inclusión tanto en la educación formal, como la integración laboral, destacan la comunicación mediante el lenguaje de señas, programas de sensibilización tanto en niveles administrativos hasta operativos, adecuación de la infraestructura y adecuación de los programas de estudio y capacitación para el área laboral.

Se recomienda buscar la integración de la empresa con la escuela y organizaciones sociales, para concretar acciones inclusivas, observadas desde tres puntos de vista diferentes, pero en busca de objetivos comunes.

7. REFERENCIAS

Benavides, N., Ortíz, G. y Reyes, D. (7 de mayo de 2021). La inclusion escolar en Chile: Observada desde la docencia. Cuadernos de pesquisa, 1-19. Obtenido de https://www.scielo.br/j/cp/a/pGmMTMjsnWdP9JHLbgHLzsR/

Buitrago, F., Cortés, M., Gallego, A., López, N., Mira, M., Portillo, E. y Sánchez, S. (2013). Transición de la educación media a la educacion superior y/o vida laboral; una perspectiva sorda. RUEDES, 102-113.

Cambra, C. (2005). Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales. Educar 36, 155-168.

Congreso de la Unión. (11 de Diciembre de 2013). Ley de impuesto sobre la renta. Obtenido de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LISR.pdf

Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión Educativa: Inclusión digital. Revista educacion inclusiva, 61-77.

Cervantes, V. (2021). Cultivar la diversidad e inclusión en la educación. Revista Digital Universitaria, 1-7.

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (30 de mayo de 2011). Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. Obtenido de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf

CNDH (2018). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. México.

Delgado, C., Marín, R., y Trejo, R. (2020). Validez de una competencia docente con un enfoque inclusivo en el ámbito universitario. European Scientific Journal ESJ, 77-95.

Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva . Redie, 82-99.

González, M. (2021). Educación inclusiva o inclusión educativa. IEENN, 1-7.

Hera, C. M. y Torres, V.P. (2011). Trabajadores con discapacidad; problemas, retos y principios de actuación en salud ocupacional.

Hurtado, Y. M., Mendoza, R.S. y Viejó, A.B. (2019). Los desafios de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 98-110.

Instituto Nacional de Estadística. (2022). El empleo de las personas con discapacidad . Madrid: Instituto Nacional de Estadística INE

Maldonado, J. V. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Boletín de Derecho Comparado, 1093-1109.

OMS. (2 de Marzo de 2021). Organización Mundial de la salud. Recuperado el 24 de 10 de 2021, de https://www.who.int/es/news/item/02-03-2021-who-1-in-4-people-projected-to-have-hearing-problems-by-2050.

Paz, E. (2018). La formación del profesorado para la atención a la diversidad en la educación superior. REDIECH, 67-82.

Rey, M.B. (2016). La lectura labio-facial (LLF) en la investigación de procesos judiciales. Tonos digital: Revista de estudios filoloficos, 1-15.

Sarrionanda, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lagrimas. Aula Abierta, 17-24.

STPS. (28 de Febrero de 2022). Distintivos de la Secretaría del trabajo 2019. Obtenido de https://www.gob.mx/stps/documentos/distintivos-de-la-stps-2018#:~:text=El%20Distintivo%20Empresa%20Familiarmente%20Responsable%20es%20un%20reconocimiento%20que%20entrega,%3B%20instituciones%20acad%C3%A9micas%3B%20instituciones%20p%C3%BAblicas%2C

Torreblanca, H., & Albert, M. (1999). Integración socio-laboral de personas con deficiencia auditiva. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 77-91

Unicef. (2005). Seminario internacional: inclusión social, discapacidad y políticas públicas. Santiago: Gobierno de Chile

Villao, F. y Pérez, D. (2015). Situación actual del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en las personas con discapacidad auditiva. YACHANA, 96-104.

SECCIÓN V

FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

NUNCA ES TARDE PARA APRENDER: ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA PERSONAS ADULTAS MAYORES EN COSTA RICA

CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ24
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios producidos por el uso masivo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) influyen en la dinámica social llevando a cambios observados en prácticamente todas las esferas de la interacción social. Se ha llamado sociedad de la información o era digital precisamente al conjunto de rasgos que comienzan a dar forma a estas nuevas dinámicas sociales (Cezar y Suaiden, 2017; Ziemba, 2019). Varias actividades de la vida cotidiana tales como el acceso a noticias, comunicación con seres queridos o solicitud de servicios médicos están mediados por el uso de la tecnología. Esta reconfiguración social a partir de los avances tecnológicos no llega a todos por igual, evidenciando una tendencia desigual el acceso y en la capacidad de uso. En este sentido, para muchas personas adultas mayores conlleva un reto aprender a utilizar nuevos dispositivos como teléfonos móviles u ordenadores y entender el manejo de internet y sus aplicaciones. Entender a las personas adultas mayores (PAM) como usuarios y aprendices de las TIC conlleva superar muchos estereotipos sobre la vejez, tanto por parte de este colectivo como de la sociedad en general. Tradicionalmente, las PAM se han considerado un grupo vulnerable al que se le representa más desde una visión pasiva que activa. Se suele atribuir características a la vejez que no necesariamente van de la mano con el aprendizaje, sino que más

[24] Miembro del grupo de investigación Inclusión Socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios (SIMI). Contacto:catalina.arguello@unir.net https://orcid.org/0000-0001-8185-0514

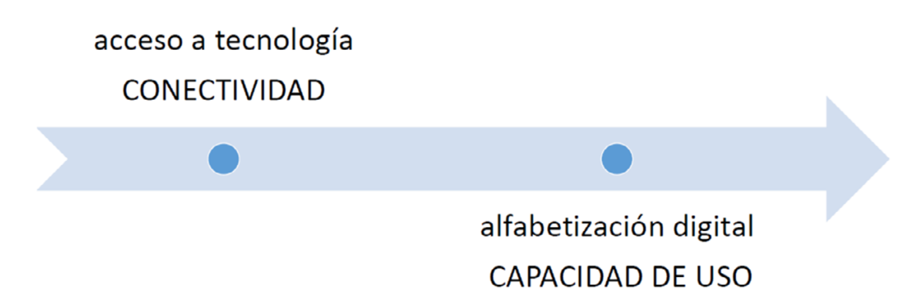
bien alientan a un cierre de ciclo, pérdida de capacidades y habilidades y dificultades de memoria y movilidad. En este sentido, los programas orientados a la alfabetización digital de personas mayores se encuentran con varias barreras simbólicas. Por un lado las dificultades de acceso a la tecnología propias del contexto y por otro a los prejuicios y condicionamientos que rodean a las personas mayores como usuarios de las TIC. En este trabajo, se analizan los programas enfocados a la alfabetización digital de personas adultas mayores en Costa Rica. Para ello, en primera instancia se introduce el concepto de brecha digital y sus particularidades en el contexto estudiado. Seguidamente, se presentan algunos antecedentes importantes que permiten entender el marco normativo sobre el envejecimiento en Costa Rica. Luego, se describen algunos de los principales programas de alfabetización digital y sus principales características a partir de revisión documental y entrevistas semi estructuradas a las personas que los dirigen. El capítulo cierra con un balance general del potencial impacto de los programas desde una visión de inclusión social y presenta algunos retos y desafíos que se avecinan en el panorama actual.

1.1. Brecha digital y personas adultas mayores

En el contexto de la pandemia del COVID 19 se han acelerado muchos procesos de acceso a la tecnología, y de cierta manera, se ha visibilizado en grandes dimensiones lo importante que es para la ciudadanía poder acceder a internet y saber utilizar herramientas básicas. Si bien dos tercios de la población global tienen un teléfono móvil y 55% está conectada Internet, aún sigue siendo muy elevada la cantidad de personas a nivel global que no tienen posibilidad de conectarse a la tecnología o no poseen los conocimientos necesarios para hacer un uso eficiente de ella (Dutta y Lavin, 2020). Siendo que las TIC son tan relevantes en la sociedad actual, se ha afirmado que la brecha digital es la desigualdad del siglo XXI (Alva de la Selva, 2015). Al respecto, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020) resalta que “impulsar la conectividad y la adopción de internet es un primer paso para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que aportan las nuevas tecnologías en América Latina” (p. 12). En este sentido, se entiende la

conectividad como un aspecto clave que permite establecer una conexión entre dos o más dispositivos, siendo internet fundamental para conectar y utilizar los dispositivos tecnológicos con el mundo digital.

FIGURA 1. *Representación de la interrelación de factores de la brecha digital*

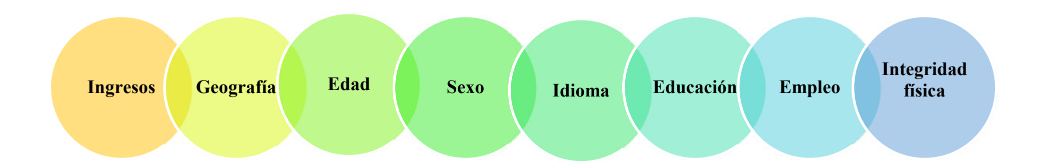


Fuente: elaboración propia

Debido a que esta conectividad es desigual en su distribución y uso, se habla de brecha digital. La definición de brecha digital ha ido complejizando e con el tiempo, y no se puede decir que exista una única brecha digital. Lo que si es cierto, es que puede decirse que existen niveles que perpetúan la brecha digital. Un primer nivel de acceso es aquel que se centra en la persona, unidad familia (u otros) observando si se tiene o no se tiene acceso a la tecnología. Suele ser de carácter binomial (sí o no) y es relativamente fácil de capturar. Un segundo nivel tiene que ver con la capacidad de uso y la calidad de este uso, siendo por ello más compleja de medir. Precisamente, se considera a la alfabetización digital como el principal factor explicativo de las diferencias en el uso (brecha de uso) (Alva de la Selva, 2015). Observando estos dos niveles es más enriquecedor poder desarrollar una perspectiva que contemple tanto el acceso a las TIC y la conectividad desde el primer nivel, como la alfabetización digital del segundo nivel (Muñoz y Nicaragua, 2014). Es decir, es importante la inversión en vías de acceso a nivel de la infraestructura de la conectividad, pero esto es insuficiente si no va de la mano con la inversión en desarrollo de competencias. Al respecto, es importante mencionar que la brecha digital se instaura en un contexto preexistente de desigualdad, siendo que es resultado de múltiples dimensiones relacionadas con las características socioeconómicas y sociopolíticas que

facilitan o limitan el acceso y uso de las tecnologías. De acuerdo a UNESCO (2005) se han identificado ocho factores fundamentales que interactúan en la brecha digital (ver Figura 2).

FIGURA 2. Factores claves en la brecha digital de acuerdo a UNESCO



Fuente: elaboración propia con datos de UNESCO (2005)

Debido a que usualmente la tecnología, y en especial la más novedosa, suele ser costosa, la capacidad adquisitiva es una importante barrera de acceso a las TIC. Se ha visto que las personas/hogares y países con mayores ingresos tienen asimismo mayor facilidad de adquirir y consumir tecnología. Además, esto guarda relación con la geografía, ya que la baja densidad poblacional de las zonas rurales usualmente se traduce en que la inversión en infraestructura de telecomunicaciones se torne en una cuestión relativamente más costosa y por ende menos probable de llevarse a cabo. Además, distintos estudios correlacionan la educación formal con la capacidad de utilización de las TIC (Cañón et al., 2016). Otro aspecto que influye es claramente el de las brechas de género existentes ya en las sociedades. Estas barreras influyen en la forma de uso y acceso a la tecnología y en concreto en Latinoamérica, se ha observado que el perfil de uso de las mujeres se relaciona con un alto nivel educativo y que suele arrastrar de base diferencias por sexo en el acceso a ciencia y tecnología (Acosta-Velázquez y Pedraza-Amador, 2020). Además, en esta misma línea, al ser el inglés el idioma vector de muchos espacios y herramientas digitales, aquellas personas que no lo manejan evidentemente no tendrán las mismas facilidades de uso o incluso quedaran excluidas de los procesos relacionados. Otro factor relevante es la edad, observándose a nivel global bajos niveles de uso en la población de

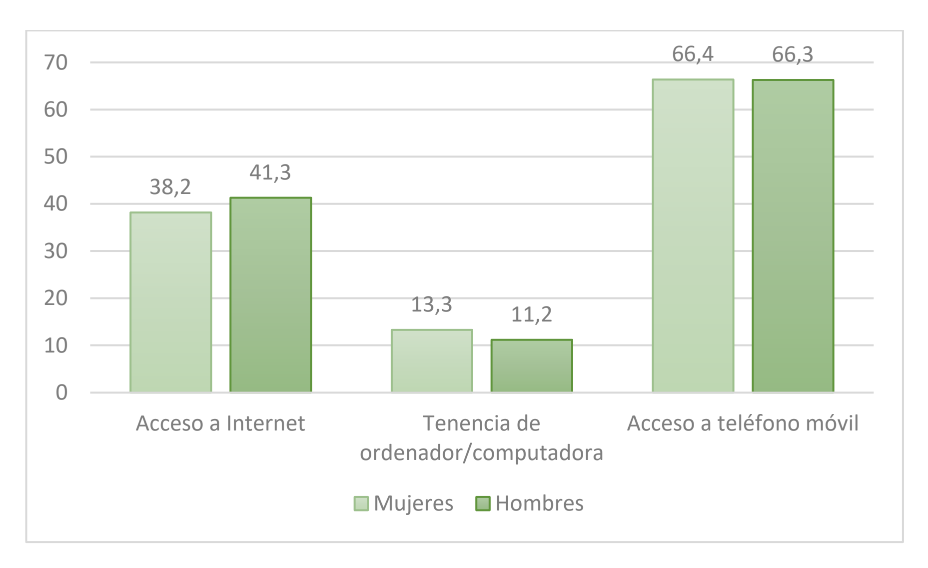
mayor edad. Por último, es importante resaltar que además del nivel educativo y el empleo, se ha observado que la integridad física es un elemento indispensable de tener en cuenta. Se vuelve un reto grande poder garantizar el acceso a la tecnología a personas con diversidad funcional (p.ej. necesidades educativas especiales, discapacidad) o preparar formaciones adecuadas que eviten la exclusión digital (Amador, 2021). Partiendo de esta visión, la inclusión digital se torna un concepto amplio y relevante que puede visibilizar cómo se relaciona el acceso y uso las políticas públicas y el marco de derechos humanos, siendo así que abarca una serie de variables que son necesarias para el proceso inclusivo. Por ejemplo, Mori (2011) propone que hay diferentes rutas que pueden vincularse con la inclusión digital. Siendo así que habría diferencias en el "acceso", "alfabetización digital" y la apropiación de las tecnologías. Es decir, se relaciona con la noción de brecha digital siendo que hay niveles de posibilidad de uso y no solamente de acceso. Al respecto, la alfabetización digital se ha propuesto como un elemento crítico para contribuir a disminuir la brecha digital en el aspecto de desarrollo de competencias. Por su parte, Chacón et al. (2017) recuerdan que en la sociedad actual, la inclusión digital es un proceso de inserción social que se torna indispensable para el desarrollo de las comunidades. Desde esta visión, el acceso y uso de tecnologías es un aspecto sumamente relevante para todas las personas en la dinámica social, siendo de vital importancia las políticas y acciones específicas que puedan desarrollarse para facilitar tal fin. Es así como las políticas públicas tendrían que ser capaces de resaltar el papel positivo de las nuevas tecnologías entendiéndolas como instrumentos capaces de crear oportunidades para fomentar la inclusión de las personas mayores en todos los ámbitos de la vida cotidiana (Huenchuan, 2019). La inclusión digital se considera, entonces, una manera de promover la inclusión social (Andreasson, 2015). Los programas de alfabetización digital que se orientan y adecuan a las necesidades de las personas adultas mayores pueden potencialmente ser herramientas claves que contribuyan a agilizar la inclusión social de las PAM y acompañarles en el proceso de adaptación o actualización de capacidades. Al respecto de su impacto en las personas adultas mayores puede verse una excelente revisión bibliográfica sobre el tema en Mora-Chavarría, y

González-Matamoros (2022) y trabajos recientes en la región sobre esta temática (Benavides y Chipana, 2021; Flores, 2020).

1.1.1. acceso y uso de internet en costa rica

La esperanza de vida ha ido en aumento a nivel global y se espera que para 2025, haya 1.200 millones de personas mayores de 60 años, viviendo en países en desarrollo dos terceras partes de ellas. De acuerdo con el informe "Perspectivas de la Población Mundial", elaborado por Naciones Unidas (UN, 2017), en la actualidad hay en el mundo más personas de edad avanzada por habitante que nunca antes, y esta proporción sigue en aumento. En la región de América Latina, se ha registrado que aún siguen siendo bajos los niveles de acceso a las TIC, siendo que aún es insuficiente cuando en algunos países casi el 50% la población no tiene acceso a ellas (Bisset et al., 2015). Según estimaciones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en la región, el 54% de las personas mayores de 66 años no tienen conexión a Internet (CEPAL, 2021a). En la actualidad, las personas adultas mayores muestran estadísticas de uso y acceso a las TIC muy por debajo de otros grupos socioeconómicos. Al respecto, Sunkel y Ullman (2019) mencionan que esta tendencia es bastante evidente en los países latinoamericanos. De acuerdo a datos estimados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) la población adulta mayor en Costa Rica, está conformada por un total de 476 756 personas, lo cual corresponde al 9,2% de la población total. La distribución por sexo en las PAM es del 52,9% mujeres y el 47,1% hombres. Datos de la Encuesta Nacional de Hogares (INEC, 2020) muestran que cuando a las PAM se les pregunta por los el uso de tecnología y dispositivos en los últimos tres meses el 41,3% reporta haber usado internet, el 11,2% ordenador (computadora portátil, de escritorio y tableta) y el 66,3% teléfono móvil. Datos recientes de conectividad de las personas adultas mayores por sexo pueden verse en el Gráfico 1.

***GRÁFICO 1**. Porcentajes de conectividad de las PAM en Costa Rica de acuerdo al sexo*



Fuente elaboración propia con datos de INEC (2021)

De acuerdo con datos del último Censo realizado en Costa Rica[25], de entre las personas mayores de 65 años solamente el 14% utilizaba internet (INEC, 2012). Datos más actualizados, muestran que durante 2017 en hogares en los que solo viven personas mayores de 65 años tan sólo el 27% tenían acceso a internet, el 70% tenía teléfono móvil, y apenas 8% tenían ordenador (Programa Institucional Sociedad de la Información y el Conocimiento [PROSIC], 2018). De forma interesante es posible observar que para 2020 alrededor del 87% de los hogares tenían acceso a internet, pero que de aquellos hogares sin conexión además de ser por una barrera económica para acceder a la tecnología (31%) y servicio no disponible por falta de infraestructura (5%), un 15% dijo no saber cómo utilizarlo y un 38% que no lo necesita (PROSIC, 2020). Lo que indica que no es una cuestión solamente de acceso sino de capacidad de uso que a su vez genera exclusión.

25 Actualmente se está en fase de recolección de información de la versión del Censo 2022.

1.1.2. Contexto y Marco normativo

El marco normativo en Estado costarricense se articula desde la Ley Integral de la Persona Adulta Mayor N°7935, promulgada en el año 1999 y en la cual se establecen pautas para garantizar el ejercicio ciudadano de los PAM. A final global sus objetivos se enfocan en propiciar formas de organización y participación de las personas adultas mayores permitiéndole a su vez al país aprovechar la experiencia y el conocimiento de esta que este colectivo posee. Esta ley establece el derecho al acceso a la educación, en cualquiera de sus niveles. En este mismo año de 1999, se creó el Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor (CONAPAM), siendo que el Estado es un ente rector en materia de envejecimiento y vejez.

A partir de la instauración del CONAPAM, se cuenta con una entidad que formula políticas y planes nacionales, y está a cargo de la promoción, ejecución, evaluación y coordinación de programas, políticas integrales, proyectos y servicios que se implementan por parte de las entidades públicas y privadas con el objetivo de garantizar el mejoramiento de la calidad de vida de la población de PAM. De acuerdo con sus funciones, el CONAPAM ha impulsado la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez (PNEV) para el periodo de 2011-2021, que ha servido de base para la orientación de las acciones de políticas públicas hacia PAM. Una vez que se ha terminado la vigencia se ha impulsado la PNEV para 2021-2031, que pretende dar continuidad a los lineamientos estratégicos y objetivos. Además, se complementará de un Plan de Acción que consignará acciones, indicadores y metas a lograr para el periodo determinado por la PNEV.

Asimismo, se cuenta con una Estrategia Nacional para un Envejecimiento Saludable, que se constituye como un esfuerzo de diversos ministerios públicos costarricenses, la Organización Panamericana de la Salud, la Organización Mundial de la Salud, así como la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica, entre otras. Se trata de un documento en el cual se establecen las prioridades del Estado en relación con la población adulta mayor, en lo referente a garantizar sus derechos y la promoción de su bienestar. Persigue la mejora en la calidad de vida

de esta población, así como el establecimiento de un modelo que promueva la salud y el envejecimiento saludable. Política Nacional de Envejecimiento y Vejez, estratégica, plantea una acción relacionada con "facilitar el acceso de las personas adultas mayores a aprender y usar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación" (Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor, 2013, p. 17). En esta estrategia nacional se plantea en varias ocasiones la necesidad de brindar acceso y capacitación a las PAM con miras a incrementar sus capacidades y autonomía. Es así como se puede apreciar en el eje no. 2 llamado "entornos saludables que favorezcan el envejecimiento", aquellos objetivos relacionados con el acceso a servicios tecnológicos para fomentar la autonomía y propiciar un envejecimiento saludable.

FIGURA 2. Espacio virtual sobre la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez



Fuente: https://bit.ly/3o9h2NJ

Ante este panorama, en los últimos cinco años se han realizado varios estudios e investigaciones que dan cuenta de los procesos de inclusión digital de las PAM. Asimismo, destacan algunas intervenciones que buscan brindar capacitaciones y analizar el impacto de las mismas sobre la calidad de vida y los procesos de envejecimiento saludables. En este contexto, Rivera y Urbina (2019) realizan un estudio cuya finalidad ha sido analizar un proceso de alfabetización tecnológica como proyecto de extensión en manejo básico de oficinas, contribuyendo así a ser un

aporte significativo para la gestión de la vida cotidiana. Sus principales conclusiones son que las personas mayores se benefician de este tipo de programas y que es fundamental abogar por que sean accesibles y sin fines de lucro para poder llegar a más personas interesadas. Varios estudios, concluyen que aquellas PAM que tengan acceso a las TIC tendrán mayores posibilidades de mejorar su calidad de vida (Castro et al., 2016; Concepción-Breton et al., 2020). Además entre los hallazgos más relevantes en el área se observa que principales obstáculos para el aprendizaje y el uso de las TIC están relacionados con la falta de oportunidades y de entornos de aprendizaje adecuados (Castro, 2018, 2021). Observaciones de la CEPAL apuntan que Costa Rica destaca con un rápido crecimiento de la población mayor, que en menos de 70 años se estima que pasará a representar el 35% de la población total (CEPAL, 2021b). Ante este panorama, y a pesar de los esfuerzos conjuntos de parte del Ministerio de Ciencia, Innovación, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT) sigue habiendo dificultades para una implementación real de la inclusión digital como política pública. Sigue siendo una tarea en proceso el facilitar no solamente el acceso en términos de conectividad y facilitar espacios de aprendizaje y desarrollo de competencias que permitan el uso de una forma significativa y productiva para la calidad de vida de las personas. En concreto, el II Informe de estado de la situación de la persona Adulta Mayor en Costa Rica (ESPAM), menciona que “se detectan casos por la incorrecta implementación o falta de recursos tecnológicos que han vulnerabilizado el acceso a otros derechos” (pp. 98-97). Además, otros autores mencionan que hay serias limitaciones en el sistema educativo en general para hacer frente a la inclusión de PAM por lo que se debe seguir trabajando por lograr mayor representatividad y adaptación para las necesidades actuales de esta población (Gamboa Gamboa et al., 2019).

2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene por objetivo principal valorar el abordaje de los programas socioeducativos en tecnología para personas adultas mayores (PAM) en Costa Rica. Para lograr esto, se han establecido tres objetivos específicos relacionados con:

a. Identificar programas específicos en Costa Rica que se dediquen a la intervención socioeducativa en tecnología enfocados a PAM.
b. Describir las acciones que se realizan dentro de estos programas e identificar cambios ocurridos a partir de la pandemia del COVID-19.
c. Conocer el impacto que tienen los programas en la inclusión social de las personas adultas mayores.

3. METODOLOGÍA

Se ha diseñado una estrategia exploratoria y descriptiva usando las técnicas de entrevista semi estructurada y revisión documental. Como primer aspecto clave se realizó una búsqueda de la normativa y organización del tema en el contexto costarricense. Seguidamente, se identificaron las instituciones y programas relevantes en el área de alfabetización digital. Una vez identificadas las personas responsables se les envío una solicitud de contacto explicando las motivaciones del estudio y solicitando su participación en la entrevista semi estructurada. Con miras a agilizar el proceso se envió por medio de correo electrónico la guía de entrevista a personas participantes y algunas personas la contestaron por vía escrita. Si algún tema no hubiera sido abordado o no estuviera claro, igualmente se organizó una reunión virtual para aclarar estos puntos. Una vez que hubieran accedido a participar el proceso se llevó a cabo de forma virtual. Cuando se completaron las entrevistas a las personas responsables, se procedió a analizar la información de acuerdo a las categorías de la guía de entrevistas. En la Tabla 1 pueden verse las instituciones que estuvieron representadas en la recolección de información.

***TABLA 1**. Instituciones que respondieron a la entrevista y fecha de creación*

Imagen representativa	Nombre de la institución/Programa	Activo desde
CONAPAM PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA	Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor	1999
micitt MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN, TECNOLOGÍA Y TELECOMUNICACIONES	Ministerio de Ciencia, Innovación, tecnología y telecomunicaciones.	Programas desde 2008
ageco	Asociación Gerontológica Costarricense	1980
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PIAM Programa Institucional para la persona Adulta y Adulta Mayor	Programa Institucional para la persona Adulta y Adulta Mayor PIAM, vinculado a la Universidad de Costa Rica (UCR)	1986
TEC Tecnológico de Costa Rica	Proyecto educativo para la persona adulta mayor (PAMTEC), vinculado al Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC)	2005
PAIPAM UNIVERSIDAD NACIONAL	Programa de atención integral de la persona adulta mayor (PAIPAM),vinculado a la Universidad Nacional (UNA)	2000 como Programa integrado. 2008 como Universidad para Personas Mayores

Fuente: elaboración propia

Además de contactar y entrevistas a las personas responsables de estos programas, se realizó una entrevista virtual con una de las investigadoras principales de los proyectos de investigación que actualmente se encuentran en ejecución en Costa Rica. Esto permitió tener una perspectiva actualizada de otros programas que se están implementando desde el componente de diseños basados en la investigación.

4. RESULTADOS

Se describen siete programas o proyectos que se vinculan directamente a la alfabetización digital de las personas adultas mayores en Costa Rica. Debido a la naturaleza de las instituciones se han agrupado las entidades estatales en un solo apartado, luego una entidad independiente, los programas asociados a Universidades y finalmente los proyectos de investigación. Resalta a primera vista que la mayoría de los programas están vinculados a entidades universitarias públicas. Se pueden en la tabla 2 las principales características.

TABLA 2. *Balance general de los programas de alfabetización digital para PAM*

Nombre de la institución que ofrece el programa	Principales fortalezas	Principal limitación	Impacto pandemia
Asociación Gerontológica Costarricense	Tiene varios programas, todo su quehacer se enfoca a PAM. Tiene personal capacitado y se da seguimiento.	Durante la pandemia ha visto disminuido el alumnado	Pudo seguir impartiendo cursos. Ha retomado presencialidad.
Programa Institucional para la persona Adulta y Adulta Mayor PIAM, vinculado a la Universidad de Costa Rica (UCR)	Los programas son continuos y se vinculan a estructura semestral universitaria. Personal capacitado y con financiación.	Acceso a laboratorios de cómputo o salas multimedia. Principalmente se enfoca a personas urbanas y universitarias.	Pudo seguir impartiendo cursos. Ha retomado presencialidad.
Proyecto educativo para la persona adulta mayor (PAM-TEC), vinculado al Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC)	Enfoque intergeneracional. Vinculación universitaria. Personal capacitado.	Funciona en parte con voluntariado. No había preparación para dar continuidad virtual	No pudo estar activo en pandemia. No ha vuelto a la presencialidad.
Programa de atención integral de la persona adulta mayor (PAIPAM),vinculado a la Universidad Nacional (UNA)	Vinculación universitaria. Personal capacitado.	No hay presupuesto asignado. Funciona en parte con voluntariado. No había preparación para dar continuidad virtual.	No pudo estar activo en pandemia. No ha vuelto a la presencialidad.

Fuente: elaboración propia

4.1. CONAPAM y MICCIT

Como primer aspecto, hay que destacar que debido al envejecimiento poblacional y a la importancia que cobran las TIC el CONAPAM como ente rector y en colaboración con el MICCIT ha impulsado programas orientados a la alfabetización digital, entre ellos a las PAM (MICCIT, 2014). Esta iniciativa se apoyaba en los llamados Centros Comunitarios Inteligentes (CECI), operativos desde el año 2008 y que posibilitan dar capacitaciones tecnológicas para personas mayores de forma gratuita a través de diversos cursos y capacitaciones. Si bien estos programas han siguen operativos, se han detectado limitaciones importantes. Entre ellas, que no se cuenta con personal específicamente capacitado para atender a PAM en los CECI, falta de coordinación y seguimiento entre el CONAPAM y MICCIT, además de complicaciones para dar apoyo virtual a los CECI. De acuerdo a la entrevista con la persona responsable del MICCIT, es necesario poder fortalecer este programa y darle un seguimiento realista y coherente con las necesidades de las PAM. Por parte del CONAPAM, comentan que los 30 CECI destinados para PAM comenzaron a ser utilizados por personas adultas mayores con cursos. Sin embargo, a partir de la pandemia los centros cerraron las puertas y desde entonces se usan para los residentes de los hogares de larga estancia y algunos usuarios de los centros diurnos donde se instalaron los CECI.

4.2. Asociación Gerontológica Costarricense (AGECO)

Es una de las principales instituciones en el país en ofrecer opciones de participación social a las PAM. Los programas del área de tecnologías se inician en 2005. Comenzaron con cursos orientados a la capacitación del uso del ordenador y programas ofimáticos y han ido incorporando acciones formativas sobre el uso del teléfono móvil, fotografía y uso de internet, con un total de 30 cursos en el área de tecnologías. Antes de pandemia, los cursos de tecnologías aumentaron año con año, tras la motivación de muchas personas adultas mayores de perder el miedo a utilizar las tecnologías, aprender su uso, utilizarlas como medio de información y comunicación, compartir con otras generaciones, aplicarlas a su vida cotidiana, realizar proyectos personales y acceso a las opciones de empleo entre algunos intereses. A partir de la pandemia se incluyó en

las sesiones el apoyo tecnológico del uso la plataforma con el fin de poder seguir dando los cursos. Asimismo, esto requirió capacitar al personal facilitador en el uso de la plataforma y acompañamiento tecnológico de la plataforma educativa. Es importante resaltar que si bien ha disminuido el alumnado durante la pandemia se continúa dando cursos y actuablemente hay ya cursos tanto virtual como presencial. En general la participación es del 78% por parte de mujeres y 22 % de hombre. Cada período se aplica un instrumento de evaluación para conocer la percepción de las personas mayores con relación a proceso de matrícula, satisfacción con la persona facilitadora y desarrollo del curso.

4.3. Programa Institucional de la Persona Mayor (PIAM)

Este programa se imparte desde la UCR. Se inició con el módulo de TIC en 2005 y desde 2010 se organizan los contenidos de cursos con una estructura del conocimiento que abarcaba principios de computación I (temáticas generales sobre el uso del ordenador), principios de computación II (Word y parte de Excel), principios de computación III (Excel completo y Power Point). Una vez que las personas estudiantes finalizan estos tres cursos pueden acceder a los siguientes Internet I y II, enfocados a obtener conocimientos básicos de navegación por la web, usos del correo electrónico, de las redes sociales e incluso la elaboración de un blog. Se ha observado la necesidad de actualizar los contenidos de acuerdo a las necesidades de las PAM, por ello, nuevos cursos han surgido en gran medida por las necesidades e intereses educativos de las personas mayores en el aprendizaje de las nuevas tecnologías. Hay un deseo no solamente de conocer algunas tecnologías y/o herramientas, sino profundizar en ellas. De ahí que muchas veces, las mismas personas estudiantes, piden abrir grupos más avanzados con tal de seguir profundizando en la materia. Durante la pandemia pudieron continuar los cursos y les he servido de experiencia para poder brindar actualmente cursos en las dos modalidades y actualizar los mecanismos de evaluación.

4.5 Proyecto educativo para la persona adulta mayor (PAMTEC)

PAMTEC nace en el año 2005 en el marco de actividades de la Subcomisión de Persona Adulta Mayor del Consejo Nacional de Rectores. El

proyecto se encuentra adscrito a la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y liderado por el Centro de Vinculación. El proyecto no tiene un presupuesto asignado y depende de la colaboración voluntaria de docentes y facilitadores externos. La oferta de cursos varia cada semestre a semestre, no obstante, en promedio se brindan veinte cursos semestrales. Generalmente el porcentaje de personas matriculadas por género es de 75% Mujeres 25 % Hombres, siendo que hay mayoría de mujeres en todos los cursos. En cuanto al seguimiento y evaluación de los cursos dependen de cada facilitador. Debido a la pandemia, los cursos presenciales en el área de tecnología para los años 2020 y 2021 se suspendieron y a la fecha no se han retomado. No se ha implementado aún una oferta de cursos virtuales, ya que es difícil ofrecer cursos en esta modalidad a personas que carecen de conocimientos previos y que no cuentan con una computadora en su hogar.

4.6. Programa de atención integral de la persona adulta mayor (PAIPAM)

Este programa se vincula a la Universidad Nacional y se inicia en el 2000, produciéndose cambios significativos en los cursos libres desde el año 2008 (León-Fernández, 2016). En concreto, este programa se compone de cuatro cursos enfocándose como principal meta el impacto en el bienestar de las PAM. En él trabajan de manera voluntaria dos personas que facilitan los aprendizajes y capacitaciones. Durante la pandemia no se le dio continuidad a los cursos. Esto debido a que las personas facilitadoras no estaban capacidad para el manejo virtual de los cursos, habiendo poco manejo de las plataformas virtuales. Además, muchas veces el alumnado tampoco tenía esta habilidad. A la fecha no hay cursos abiertos todavía debido a que la Universidad no ha vuelto a la presencialidad. No se hace seguimiento ni evaluación a los participantes o cursos pues es un enfoque más abierto. Si bien no se tienen datos concretos, se ha observado que existe una mayoría de hombres en la conformación del alumnado de los cursos de TIC, aunque señalan que en los últimos cuatro años han visto crecer la población femenina. Para el presente año se han propuesto incrementar los cursos de TICs.

4.7. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN ACTUALES

A partir de la búsqueda de información actualizada sobre el tema se han podido identificar dos proyectos de investigación enfocados en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de alfabetización digital. Uno se desarrolla desde la UNA y el otro desde la UCR, y a la fecha se encuentran vigentes o en la parte final de ejecución. En estos proyectos, se observa que el eje centro no es solamente desarrollar la capacidad de uso de las tecnologías sino promover el envejecimiento saludable desde el mantenimiento de la capacidad funcional en diversas dimensiones. De esta forma, los proyectos se enfocan en cómo las tecnologías de la información y la comunicación contribuyen a facilitar la actividad cognitiva y la interacción social. Es interesante observar cómo la propuesta cambia sustancialmente y aporta un elemento mucho más enriquecedor al proceso de aprendizaje, ya que busca ser una herramienta para promover salud desde una visión de envejecimiento saludable y no se queda solamente en la capacitación para un uso específico de un dispositivo o programa. Desde una visión de país, esto ha sido posible gracias al esfuerzo que se ha ido gestado por parte de varias instituciones para visibilizar la adultez mayor como una etapa importante en el desarrollo humano y para propiciar acciones inclusivas en este sentido. Estos nuevos proyectos se basan en estudios que han podido identificar factores que dificultan el acceso de personas adultas mayores a las TIC en su vida cotidiana, tales como ubicación geográfica los miedos y ansiedades subjetivos frente al uso de la tecnología y el apoyo de familiares, y han desarrollado intervenciones orientadas a mejorar la calidad de los servicios e intervenciones. En la entrevista con la investigadora principal, Dra. María Dolores Castro Rojas, comentaba que era muy importante que los aprendizajes fueran significativos e inclusivos para las PAM, por ejemplo a través de capacitaciones sobre ciudadanía digital (documento de identidad, acceso a servicios). Además, se trabaja desde lo identificado por las mismas personas adultas mayores como sus miedos y ansiedades frente a la tecnología, lo cual tiene mucha relación con los estereotipos que la misma sociedad tiene sobre las PAM como aprendices y usuarias de las TIC.

4.7.1. Acciones de los proyectos

Uno de los proyectos se titula: “Construyendo oportunidades de aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación para población adulta mayor: representaciones sociales, actitudes, estereotipos y prácticas alrededor del uso de las TIC por parte de personas mayores”. Su periodo de vigencia finaliza en 2022. El principal aporte es la adaptación a las PAM en entornos rurales de una propuesta validada y diseña. La propuesta se enfoca en tres fases: a) adaptación a de la intervención con tic que incluye estrategias para la estimulación y entrenamiento cognitivo, la interacción social con pares, y gestión de la reacción emocional ante el contacto con las tic; elaboración de material de aprendizaje para personas facilitadoras y para pm participantes; (b) evaluación de la intervención sobre dos variables clave: rendimiento cognitivo y el bienestar subjetivo; (c) capacitación y acompañamiento a CECI, para replicar la propuesta y diversificar los servicios que se ofrecen a las PAM. En este caso puede observar como el desarrollo repercute en un cambio directo en la forma en que los CECI se reorganizar y adaptan para brindar servicios de acuerdos a las necesidades y capacidades reales de las PAM en las regiones de estudio. El otro proyecto, se titula: “Construyendo oportunidades de aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para población adulta mayor: representaciones sociales, actitudes, estereotipos y prácticas alrededor del uso de las TIC por parte de personas mayores”. Se encuentra vigente hasta el año 2023 y surge desde la preocupación de que aún son pocas las PAM que utilizan las tecnologías. De acuerdo a investigación previa en el área, las investigadoras han identificado que una de las barreras que enfrentan las PAM para usar las TIC es la falta de apoyo o apoyo inadecuado de parte de sus familiares, amigos y docentes para aprender a utilizar las TIC. Este proyecto tiene como objetivo explorar las representaciones sociales, estereotipos y actitudes de familiares, docentes y personas mayores sobre las personas mayores como aprendices TIC y analizar cómo esos contenidos se relacionan con el apoyo que se ofrece a las PAM para que aprendan y utilicen las TIC. Se prevé que la información recolectada sirva de insumo para el diseño y validación de un instrumento que evalué las actitudes y estereotipos hacia las personas mayores como aprendices

TIC, y finalmente, en conjunto con los grupos sociales participantes, se identificarán estrategias de apoyo para el aprendizaje de las TIC que resulten apropiadas para las personas mayores y sus redes sociales. Es decir, este proyecto aspira a contribuir a la poca investigación existente sobre las dimensiones concretas que influyen sobre el uso desde una visión de representaciones sociales y además propone la creación de instrumentos que a su vez ayudarán a entender mejor el panorama actual y el contexto en el que se pueden llevar a cabo intervenciones similares.

5. DISCUSIÓN

A partir de la recolección y análisis de información, se ha podido cumplir con el objetivo de visibilizar las acciones en el contexto de alfabetización digital para personas adultas mayores en Costa Rica. En términos generales, se puede observar cómo estos programas brindan oportunidades para una mejora sustancial de sus condiciones cognitivas, laborales, de salud y de calidad de vida en general en el mediano y largo plazo para las PAM. Desde un enfoque de envejecimiento saludable, las TIC pueden convertirse en facilitadores de la inclusión social de las personas mayores, siempre que servicios y acciones se diseñen teniendo en cuenta sus necesidades y requerimientos. A partir de la valoración varios programas, se puede notar que esta preocupación está en la mente de las personas responsables y que cada vez hay una inclinación mayor por no solo enfocarse en proveer espacios de acceso y capacitación de uso, sino además hacer saliente su papel desde un componente cognitivo, relacional y de salud integral. La mayoría de las personas adultas mayores se enfrentan a dificultades relacionadas con la edad para aprender y utilizar las TIC en la vida cotidiana vida cotidiana. Estudios en el área las relacionan principalmente con tres aspectos, 1) las limitaciones en las funciones motoras y cognitivas, 2) las resistencias a aprender y a utilizar las TIC, 3) los estereotipos asociados a una visión negativa de las PAM y/o del envejecimiento y/o las TIC (Castro Rojas, 2021; De Palo et al., 2018; Morrison y McCutheon, 2019). Es por ello, que el papel de los proyectos de investigación en curso es clave para brindar conocimiento local y actual sobre estas barreras y formas adecuadas de superarlas. A nivel más de una visión nacional, es satisfactorio poder leer que en el nuevo

informe del MICITT de mayo de 2022, se establece con mayor claridad la importancia de visibilizar las necesidades de las personas adultas mayores en temas de competencias digitales. En concreto el informe propone que tanto las telecomunicaciones y las TIC "…se convierten en un gran aliado ya que tienen un papel fundamental en la creación de entornos adecuados para promover condiciones saludables y abordar los desafíos que conlleva el envejecimiento, empoderando a las generaciones mayores" (MICITT, 2022, p.156).

6. CONCLUSIONES

Las personas adultas mayores constituyen una población en latente riesgo de exclusión tecnológica. Esto se debe a que existen factores de tipo personal, formativo, social y gubernamental que dificultan su inserción efectiva en la sociedad de la información. Si bien ha habido avances en el tema de acceso a la conectividad y en programas de alfabetización digital hay aún camino por recorrer. Desde el punto de vista de lo formativo, ha comenzado el cambio a una visión más integral, no obstante, siguen habiendo limitaciones de infraestructura y de financiación. A nivel de la estructura normativa, existen vías para que se puedan organizar y comunicar de una manera más efectiva las acciones de CONAPAM y de MICITT, por lo que se espera que en los próximos años se establezcan acciones más específicas que incidan en la implementación de los proyectos conjuntos. Hay un predominio de acciones orientadas a población urbana y con educación media. Las acciones que buscan extender otros factores de la brecha digital como la geografía y la educación son bienvenidas, y las acciones de expansión de AGECO y de los programas de investigación fuera del área metropolitana serán cruciales para ello. A la fecha, los principales impulsores de programas de alfabetización digital se vinculan a proyectos universitarios. Sería conveniente evaluar las posibilidades de brindar espacios de capacitación tecnológica para PAM involucrando a líderes comunitarios y buscando la creación de redes de trabajo con la familia, y con personas de otros grupos sociales. Esto facilitará la inclusión social reforzando las relaciones intergeneracionales e interpersonales. Finalmente, es fundamenten que las propuestas y acciones de alfabetización digital estén apoyadas desde las

políticas públicas para la democratización del acceso a Internet y a los servicios públicos digitales dirigidos a este grupo poblacional. Siempre es posible seguir aprendiendo y facilitar las condiciones para que esto se produzca de la mejor manera contribuirá a crear una inclusión real de las personas mayores en la sociedad costarricense.

7. AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todas las personas que nos recibieron en sus instituciones y amablemente nos concedieron su tiempo para abordar cuestiones de este trabajo. En concreto gracias a Adriana Solano Alfaro (PAM-TEC); Edgar Muñoz Salazar (COMAPAM); Ana Matilde Ordeñana y Hellen Castro Solano (AGECO); José Luis Araya Badilla (MICITT); María Castro Delgado, (IIP); María José Víquez Barrantes y Karen Masís Fernández (PIAM-UCR); y Maribel León-Fernández (PAIPAM). A todas las personas adultas mayores que siguen aprendiendo…

Asimismo, gracias a todas las personas que colaboraron en la organización del Congreso Internacional de Innovación en la Docencia de las Ciencias Jurídicas y Sociales (INNDOC, 2022).

8. REFERENCIAS

Acosta-Velázquez, S. y Pedraza-Amador, E. (2020). La brecha digital de género como factor limitante del desarrollo femenino. Boletín Científico INVESTIGIUM De La Escuela Superior De Tizayuca, 5(10), 22-27. https://doi.org/10.29057/est.v5i10.5281

Alva de la Rosa, A. (2015). The New Faces of Inequality in the 21st Century: The Digital Gap. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 60(223), 265-285. https://bit.ly/2noqJsj

Amador, A. (2021). Acceso y uso de las TIC en los hogares costarricenses. En: Programa Institucional Sociedad de la Información y el Conocimiento. [PROSIC]. Hacia la sociedad de la información y el conocimiento en Costa Rica: Informe 2021. Universidad de Costa Rica, (pp. 197 – 245). https://bit.ly/3PvmhD2

Andreasson, K. (Ed.). (2015). Digital Divides: The New Challenges and Opportunities of e-Inclusion (1ªed.). Routledge. https://doi.org/10.1201/b17986

Benavides, A. y Chipana, Y. (2021). Competencias digitales en adultos mayores y acceso a la justicia: Una revisión sistemática. Revista de Derecho, 6(1), 182-194. https://doi.org/10.47712/rd.2021.v6i1.121

Bisset, E., Grossi, A. y Borsetti, S. (2015). Políticas públicas de inclusión digital: El caso de América Latina y Cuba. Biblios: Journal of Librarianship and Information Science, 58, 42-53. https://doi.org/10.5195/biblios.2015.203

Cañón, R., Grande, M. y Cantón, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. Tendencias Pedagógicas, 28, 115–132. https://doi.org/10.15366/tp2016.28.009

Castro Rojas, M.D. (2021). Barriers and supportive factors for older adults learning about and using information and communication technologies for healthy aging in Costa Rica. Educational Gerontology, 47(10), 1-15. https://doi.org/10.1080/03601277.2021.1989228

Castro Rojas, M.D., Bygholm, A. y Hansen, T. G.B. (2018). Exercising older people´s brains in Costa Rica: Design principles for using information and communication technologies for cognitive activity and social interaction. Educational Gerontology, 44, 2-3, 171-185. https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1433485

Castro-Rojas, M. D. (2018). Willingness and performance of older adults using information and communication technologies for cognitive activity and social interaction. Gerontechonology, 17(3), 135–150. https://doi.org/10.4017/gt.2018.17.3.004.00

Cezar, K. G.; Suaiden, E. J. (2017). O impacto da sociedade da informação no processo de desenvolvimento. Informacao & Sociedade: Estudos, 27(3), 19-29. Universidade Federal Da Paraíba. https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/34305/18967

Chacón, Á., Ordóñez, J., Anichiarico, A. (2017). Hacia el reconocimiento de la inclusión digital como un derecho fundamental en Colombia. Vniversitas, 66(134), 139–168. https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj134.hrid

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2021a). Agenda Digital para América Latina y el Caribe 2022(eLAC). https://bit.ly/3zc30B7

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2021b). Etapas del proceso de envejecimiento demográfico de los países de América Latina y el Caribe y desafíos respecto del cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo. https://bit.ly/3Pdkse8

Concepción-Breton, A., Corrales-Camacho, I., Córdoba, M., Acosta-Hernández, M., Larancuent-Cueto, O. y De La Cruz-Morel, Y. (2020). Sondeo de Casos en Personas Mayores sobre Actividades Cotidianas y Utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Tiempos de Pandemia. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9(2), 132-150. https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.156

Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor. (2013). Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2011 - 2021. CONAPAM. https://n9.cl/bnhjd

De Palo, V., Limone, P., Monacis, L., Ceglie, F., y Sinatra, M. (2018). Enhancing e-learning in old age. Australian Journal of Adult Learning, 58(1), 188–109. https://ajal.net.au/downloads/enhancing-e-learning-in-old-age

Dutta, S. y Lanvin, B. (2020). The Network Readiness Index 2020: accelerating digital transformation in a post-COVID global economy. https://networkreadinessindex.org/

Estado Actual de la Persona Adulta Mayor. (2020). II Informe estado de situación de la persona adulta mayor en Costa Rica. Universidad de Costa Rica. https://n9.cl/3klb

Flores, L. (2020). La alfabetización digital en el público adulto mayor: Un acercamiento desde la comunicación de las relaciones públicas en Perú. Revista ConHumanitas, 11(2), 65-80. https://doi.org/10.31207/rch.v11i2.239

Gamboa Gamboa, D., Hernández Chavarría, C.I., y Jiménez Reyes, H.V. (2019). Estudio en el PAIPAM 2018-2019. Informe final de seminario de graduación sometido a la Comisión de trabajos finales de graduación, Escuela de Historia. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de Costa Rica. https://bit.ly/3z8ZqI7

Huenchuan, S. (2019). Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Perspectiva regional y de derechos humanos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://doi.org/10.18356/19532890-es

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2020). Encuesta Nacional de Hogares, 2020. https://www.inec.cr/encuestas/encuesta-nacional-de-hogares

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2021). Las personas adultas mayores en medio del COVID. [Infografía]. https://bit.ly/3unIOrX

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2012). Censos 2011. http://www.inec.go.cr/censos/censos-2011

León-Fernández, M. (2016). Un programa necesario en una "universidad necesaria": programa de atención integral de la persona adulta mayor (PAIPAM), Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. Olhar de Professor, 19(2), 263-274. https://bit.ly/3AUDJg8

Ley Integral de la Persona Adulta Mayor de Costa Rica, Ley 7935. (1999). Alcance No. 88 a La Gaceta Nº. 221 del 15 nov. 1999. San José, Costa Rica. http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/leyintegralparapersonasadultas.pdf

Ministerio de Ciencia, Innovación, Tecnología y Comunicaciones [MICCIT]. (2022). Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2022-2027. https://www.micitt.go.cr/planes-y-estrategias/

Ministerio de Ciencia, Innovación, Tecnología y Telecomunicaciones [MICCIT] y Gobierno de Costa Rica. (2015). Plan nacional de desarrollo de las telecomunicaciones 2015 – 2021. https://n9.cl/77sn4

Ministerio de Salud de Costa Rica. (2018). Estrategia nacional para un envejecimiento saludable basado en el curso de vida 2018 - 2020. https://n9.cl/9e50

Mora-Chavarría, J., y González-Matamoros, R. (2022). Inclusión digital de la persona adulta mayor: Una revisión documental. Revista Latinoamericana De Derechos Humanos, 33(1), 211-234. https://doi.org/10.15359/rldh.33-1.11

Morrison, D., y McCutheon, J. (2019). Empowering older adults' informal, self-directed learning: Harnessing the potential of online personal learning networks. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 14(10), 1-16. https://doi.org/10.1186/s41039-019-0104-5

Muñoz, D y Nicaragua, R. (2014). Un acercamiento a la brecha digital en Costa Rica desde el punto de vista del acceso, la conectividad y la alfabetización digital. E-Ciencias de la Información. 4(1). https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/12866/12328

Naciones Unidas, UN. (2017). World Population Prospects. The 2017 Revision. Key Findings and Advance Tables. https://bit.ly/3AYA0OQ

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina. OCDE. https://bit.ly/3PzaLXj

Programa Institucional Sociedad de la Información y el Conocimiento [PROSIC]. (2021). Hacia la sociedad de la información y el conocimiento en Costa Rica: Informe 2021 (1st ed.). Universidad de Costa Rica. https://bit.ly/3uY72KX

Rivera, R y Urbina, B. (2019). Proceso de alfabetización tecnológica en los adultos y adultos mayores participantes del proyecto de extensión manejo básico de oficinas de la carrera educación comercial, universidad nacional, período 2012-2016 [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de Costa Rica. https://n9.cl/wvv1o

Sunkel, G. y Ullman, H. (2019). Las personas mayores de América Latina en la era digital: superación de la brecha digital. Revista de la CEPAL, 127, 243-268. Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL. https://bit.ly/3uUA9ic

Ziemba, E. (2019). The contribution of ICT Adoption to the Sustainable Information Society. Journal of Computer Information Systems, 59(2), 116-126. https://bit.ly/3uWQPpn

EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO DEL VOLUNTARIADO SOCIAL EN LOS PROCESOS DE REINSERCIÓN

NURIA FABRA FRES
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona

HÉCTOR NÚÑEZ LÓPEZ
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona

MIQUEL GÓMEZ SERRA
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona

ASUN LLENA BERÑE
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La reinserción social es un proceso de retorno a la comunidad. Pero cuando hablamos de personas que han cumplido penas de prisión, no se trata de volver a la vida anterior sino de generar un nuevo estilo de vida prosocial. Es decir, abandonar la conducta delictiva, entrenar nuevas rutinas y formas de vida, construir nuevas redes sociales de apoyo orientadas a vivir en comunidad de forma responsable. La reinserción es un camino hacia la inclusión social, tal como afirma la Unión Europea, es un proceso que asegura que aquellas personas que están en riesgo de pobreza y exclusión social tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven. Así pues, la inclusión social no solo implica disponer de un hogar e ingresos mínimos para la subsistencia autónoma, sino que implica tener un rol social, formar parte de una

comunidad en la que ejercer los derechos propios de una ciudadanía activa y tener la oportunidad de reconocimiento social y autorrealización. Estos objetivos requieren de un acompañamiento socioeducativo, puesto que implican un proceso de capacitación y entrenamiento de las personas penadas que deben disponer de la capacidad de construir un nuevo proyecto de vida prosocial, que no será posible sin las oportunidades que el contexto debe ofrecerles (Moles-López y Añaños, 2021). Así pues, dicho acompañamiento socioeducativo deber realizarse con la persona y con la comunidad en la que va a residir y en la que quiere participar. Siendo el primer paso el desistimiento del delito y el proceso de rehabilitación, que deberían llevarse a cabo dentro de prisión y consolidarse en el proceso de salida del medio penitenciario.

La rehabilitación se identifica como el proceso de reeducación y atención psicosocial que permite a una persona subsanar las circunstancias que le llevaron a cometer un delito. Especialmente importantes han sido las teorías del Riesgo-Necesidad- Responsividad de Andrews y Bonta (2010) y el Modelo de Buena Vida de Tony Ward (2002) en los que se han basado diversos programas de rehabilitación. Las teorías de la criminología apuntan que para iniciar un proceso de rehabilitación es necesario tener motivación y deseo de desistir de delinquir, participar en un proceso de capacitación e intervención especializada y disponer de redes sociales de apoyo y oportunidades de reinserción social (Cid y Martí, 2011). En la literatura especializada encontramos múltiples referencias a la importancia de la familia, el entorno social próximo y la comunidad como agentes claves en el proceso de desistimiento, la rehabilitación y posterior reinserción. Desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1994) vemos como la rehabilitación y la reinserción son procesos complejos, en los que la voluntad de la persona y sus múltiples interacciones sociales, el apoyo profesional y las experiencias de convivencia comunitaria son interdependientes. La acción socioeducativa debe construir puentes entre las personas, sus familias y su círculo relacional más próximo: amigos, vecinos, compañeros de trabajo. Debe acompañar a la inserción laboral, incidiendo en el tejido empresarial y a la inserción social, incidiendo en la red sociocultural y deportiva que debe ofrecer oportunidades de participación social, para poder

desarrollar nuevos roles sociales. La corresponsabilidad deviene una práctica imprescindible para conseguir procesos exitosos.

2. OBJETIVOS

Nuestro trabajo pretende analizar la importancia del acompañamiento socioeducativo que los programas de voluntariado penitenciario llevan a cabo en los procesos de reinserción postpenitenciaria en el sistema de rehabilitación catalán, poniendo en valor su aportación al proceso de rehabilitación y reinserción postpenitenciaria. Así pues, nuestros objetivos han sido:

1. Identificar las entidades que realizan programas de voluntariado penitenciario en Cataluña
2. Conocer cuántos programas de voluntariado penitenciario se llevan a cabo en las prisiones catalanes, y cuantos están relacionados con el acompañamiento en la comunidad
3. Identificar la aportación socioeducativa de los programas de voluntariado penitenciario al sistema de rehabilitación y reinserción.
4. Realizar recomendaciones para promover un voluntariado penitenciario de calidad y orientado al apoyo socioeducativo en los procesos de reinserción postpenitenciaria.

3. METODOLOGÍA

Nuestra investigación combina dos metodologías de investigación: en primer lugar, desarrollamos un trabajo cuantitativo a partir de los datos oficiales de actividades que las entidades sociales llevan a cabo en todos los centros penitenciarios catalanes que nos ha permitido dar respuesta a los objeticos 1 y 2. Y, en segundo lugar, hemos realizado un análisis cualitativo a partir de 2 relatos de vida: una persona en proceso de excarcelación y una voluntaria. El análisis de dichos relatos nos permite dar una respuesta a los objetivos 3 y 4.

Realizamos una revisión bibliográfica alrededor de los conceptos de desistimiento de la delincuencia, rehabilitación penitenciaria, acompañamiento socioeducativo y empoderamiento personal, reinserción

postpenitenciaria y corresponsabilidad publico social. Dicho estudio nos ha permitido disponer de un marco de referencia con el que sustentar y contrastar el estudio de campo realizado.

Para el análisis cuantitativo inicial hemos utilizado los datos publicados en el mapa de actividades de las entidades sociales que anualmente publica la Mesa de Participación social, en adelante TPS. Este *mapa* recoge información de las actividades que las entidades sociales del tercer sector realizan en los centros penitenciarios catalanes. El proceso está liderado por la coordinación de la TPS que, junto a las personas responsables de la TPS de cada centro penitenciario (en adelante CP), revisan y actualizan todos los registros de actividad, siendo posteriormente validado por las entidades participantes. Es una herramienta publica que recoge el 100% de actividades, ello nos ha permitido escrutar el 100% de los programas de voluntariado penitenciario de Cataluña. Dispone de un sistema de clasificación de actividades según su objetivo, lugar de realización y entidad titular, que nos ha facilitado el estudio cuantitativo. Hemos estudiado los mapas del período 2017-2021, realizando cálculos en Excel. Cabe mencionar que parte del equipo de investigación participó del proceso de elaboración del primer *Mapa de actividades* disponiendo de los datos propios del proceso de construcción de las categorías a través de la observación participante, facilitando el actual análisis.

En segundo lugar, hemos realizado un estudio cualitativo exploratorio, en el que a través de 2 relatos de vida que nos han facilitado información relativa al valor de la aportación de las entidades sociales en el proceso de reinserción penitenciaria y las necesidades organizativas y funcionales para sostener programas de voluntariado de calidad. Hemos preestablecido unas categorías de estudio para nuestra investigación: actividades que llevan a cabo las entidades sociales, importancia del apoyo familiar y el apoyo social en los procesos de reinserción postpenitenciaria, dificultades y retos de las personas internas derivadas de la prisonización, papel del voluntariado social en los procesos de reinserción postpenitenciaria.

Se optó por muestreo no probabilístico por conveniencia, escogiendo un interno hombre “S”, puesto que más del 93% de las personas encarceladas son hombres, de 31 años, que ha sido interno en diferentes centros

penitenciarios (CP Joves, CP Quatre Camins, CP Lledoners i CO Barcelona), condenado de diferentes delitos menores con un tiempo final de condena de 12 años y que ha participado en múltiples actividades organizadas por entidades sociales en la última parte de su cumplimiento de pena y se encuentra en proceso de excarcelación con apoyo de dichas entidades. Por otro lado, se entrevistó a una mujer "R" mayor de 65 años, perfil habitual en el voluntariado penitenciario, voluntaria de largo recorrido que participa en un programa de apoyo postpenitenciario, que ha sido desarrollado a partir de una experiencia piloto de mentoría postpenitenciaria. Considerando que sus aportaciones pueden servir para un análisis aproximativo que nos oriente para futuros estudios. Las historias de vida se han obtenido a través de la técnica de entrevista semi estructurada, que permite un formato dinámico que permite adaptar el desarrollo de la entrevista a los objetivos de la investigación (Cabrera, 2011) y posterior análisis cualitativo, a partir de la identificación de las categorías de estudio preestablecidas.

Respecto al rigor ético hemos recogido consentimientos informados de los participantes hemos tenido en cuenta el principio de confidencialidad, la consistencia y la objetividad. (Alcaraz-Moreno et al., 2012).

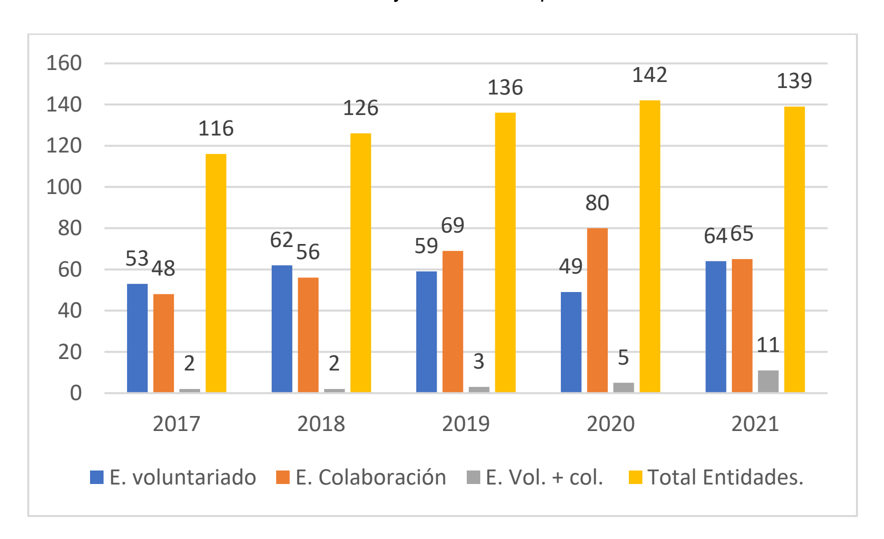
4. RESULTADOS

Los resultados muestran y ponen en valor la diversidad de los programas y proyectos de acompañamiento comunitario llevados a cabo por las entidades sociales en colaboración con el sistema penitenciario catalán. Mostrando la necesidad de combinar los programas de rehabilitación propios de la administración con los programas de apoyo desarrolladas por entidades de voluntariado social penitenciario. Hemos podido recoger la voz de las personas participantes analizando desde su perspectiva el valor de dichas actividades.

4.1. PRESENCIA DE LAS ENTIDADES EN EL SISTEMA PENITENCIARIO CATALÁN.

A continuación, presentamos el número de entidades diferentes presentes en los centros penitenciarios ordinarios (centros destinados al cumplimiento de penas preventivas y firmes en régimen ordinario) de Cataluña, diferenciando su perfil: voluntariado o colaboración (desarrollando programas profesionalizados) de los últimos ejercicios.

GRÁFICO 1. *Entidades de voluntariado y colaboración presentes en los CP de Cataluña*



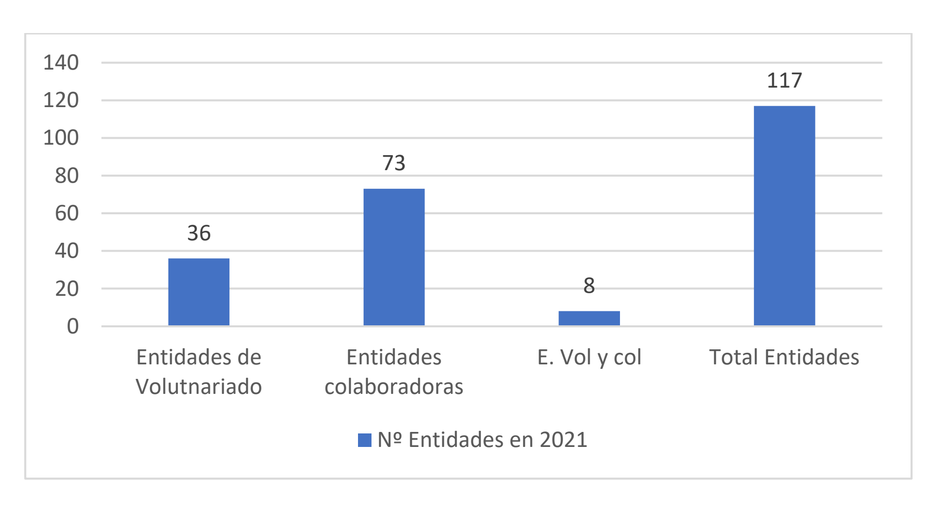
Fuente: Elaboración propia. A partir de datos oficiales Gencat. https://justicia.gencat.cat/ca/ambits/reinsercio_i_serveis_penitenciaris/tps/activitats/

En el gráfico recogemos la presencia de entidades en los centros ordinarios, es decir aquellos destinados al cumplimiento de penas en régimen de internamiento con pocas salidas de prisión. A pesar de ello, algunos de estos centros disponen de una unidad semiabierta, en la que se concentran las personas internas en régimen especial (100.2, 86.4, primera fase de tercer grado, etc.). Más adelante veremos los datos de los centros abiertos. Observamos mayor número de programas concertados y desarrollados por profesionales que programas de voluntariado social. En cuanto al voluntariado, podemos observar una tendencia creciente, a excepción del período de afectación de la pandemia del Coronavirus en la que se cancelaron las entradas a prisión de todo el voluntariado

penitenciario. Esta reducción de programas de voluntariado, en 2020, se compensó con un crecimiento de programas de colaboración para dar respuesta a las necesidades de la población penitenciaria. También se observa un crecimiento de entidades que ofrecen programas de colaboración y voluntariado, muestra de la diversificación de programas que la mayor parte de entidades del 3er sector realizan para mejorar su presencia territorial y supervivencia. Así pues, podemos afirmar, que incluso en período de pandemia, las entidades sociales tienen mucha presencia en los centros penitenciarios catalanes, siendo una pieza relevante del sistema de rehabilitación y reinserción.

Como hemos mencionado, las entidades sociales también disponen de proyectos en colaboración con los centros penitenciarios abiertos, aquellos destinados al cumplimiento de penas en 3er grado y seguimiento de la libertad condicional. Hay un centro abierto en cada provincia: Tarragona, Lleida, Girona y Barcelona. Ésta última concentra un alto índice de población, por lo que uno de los centros penitenciarios dispone de una unidad independiente que podría ser considerada un centro penitenciario abierto y así lo hemos contabilizado, a pesar de su dependencia administrativa. A continuación, podemos ver las entidades vinculadas en 2021 a los centros penitenciarios abiertos.

GRÁFICO 2. *Entidades de voluntariado y colaboración vinculadas a centros penitenciarios abiertos en 2021*



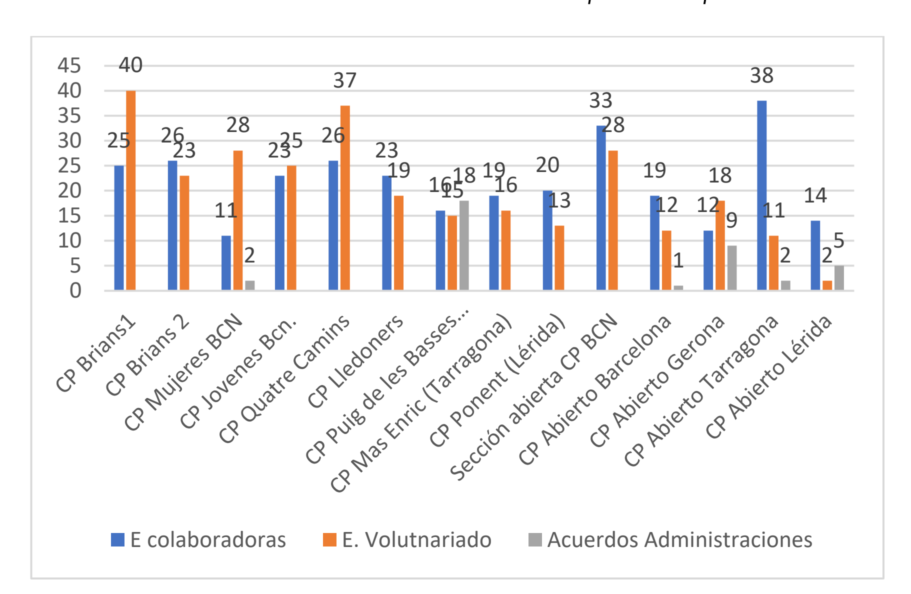
Fuente: Elaboración propia. A partir de datos oficiales Gencat.

Los programas de colaboración de medio abierto recogen un gran número de actividades relacionadas con la inserción laboral, así como programas especializados relacionados con la etiología delictiva: Atención especializada a la violencia de género, la agresión sexual, la conducción, drogodependencias, etc. la mayor parte también colaboran con los centros penitenciarios ordinarios, pero también encontramos entidades locales del entorno de los centros abiertos claves en la reinserción comunitaria. Se observa menor número de programas de voluntariado que en centros ordinarios. Este hecho debe ser considerado como un factor positivo, puesto que son las personas internas las que se vinculan a los programas de voluntariado social de la comunidad a partir de su perfil individual, siendo necesario un menor número de programas de voluntariado en el interior del centro. La mayor parte de la oferta de voluntariado son programas de acompañamiento a la comunidad, tales como mentorías postpenitenciarias.

De forma general, en el año 2021 un total de 204 entidades diferentes colaboraron con los servicios penitenciarios catalanes: 16 entidades llevando a cabo programas de voluntariado y colaboración; 83 dedicadas a voluntariado social y 103 con programas de colaboración o profesionalizados. En el mismo período también se contabilizan 36 acuerdos con administraciones locales, comarcales y otros servicios de la propia administración catalana orientados a facilitar la atención especializada y la reinserción a la finalización del cumplimento de la pena de prisión.

En el siguiente gráfico podemos observar la presencia de las entidades, durante 2021, por centros penitenciarios:

GRÁFICO 3. *Presencia de entidades en 2021 distribuida por centros penitenciarios.*



Fuente: Elaboración propia. A partir de datos oficiales Gencat. https://justicia.gencat.cat/ca/ambits/reinsercio_i_serveis_penitenciaris/tps/activitats/

En el gráfico vemos como todos los centros penitenciarios incorporan las entidades sociales, independientemente de su tamaño, perfil de personas internas o ubicación geográfica. Salvo algunas excepciones hay un cierto equilibrio entre perfiles de programas. Cabe destacar la relevante presencia de entidades sociales en centros penitenciarios pequeños como el CP Lledoners o el CP de Mujeres de Barcelona, dado que disponen de mucha presencia de entidades sociales a pesar del número reducido de personas internas.

4.2. Perfil de actividades que las entidades sociales desarrollan en servicios penitenciarios

El mapa de actividades de la TPS recoge todas las entidades de colaboración y voluntariado y establece la siguiente clasificación según el objetivo de la acción:

Voluntariado: aquellas en que la acción es desempeñada por personas voluntarias. Clasificadas en diferentes perfiles:

- *Acompañamiento comunitario*: realización de gestiones personales, conocimiento y exploración del entorno comunitario.
- *Acompañamiento personal*: formación en valores, habilidades parentales, apoyo emocional, etc.
- *Animación sociocultural*: actividades lúdicas, culturales, deportivas, etc.
- *Formación*: apoyo a la formación realizada en las escuelas de adultos, ciclos formativos y formación universitaria a distancia; idiomas, informática, etc.
- *Promoción de la salud*: Apoyo a la rehabilitación de drogodependencias, reducción de daños, prevención de enfermedades, promoción de hábitos saludables, etc.
- *Asesoramiento social y jurídico*: atención individual en derechos sociales, civiles y penales.

Colaboración: la acción la realizan profesionales con contrato laboral. Según su finalidad u objetivo se distinguen:

- *Atención intercultural*: mediación cultural, gestiones de documentación personal de personas extranjeras…
- *Acompañamiento comunitario*: Atención especializada de apoyo postpenitenciario.
- *Formación:* TIC, capacitación laboral… acreditada
- *Programas específicos de tratamiento*: atención especializada en relación con la etiología delictiva y las necesidades personales.
- *Socioeducativas*: educación emocional, competencias transversales…
- *Promoción de la salud*: rehabilitación de drogodependencias y reducción de daños, programas de salud reproductiva, atención a enfermados minoritarias…

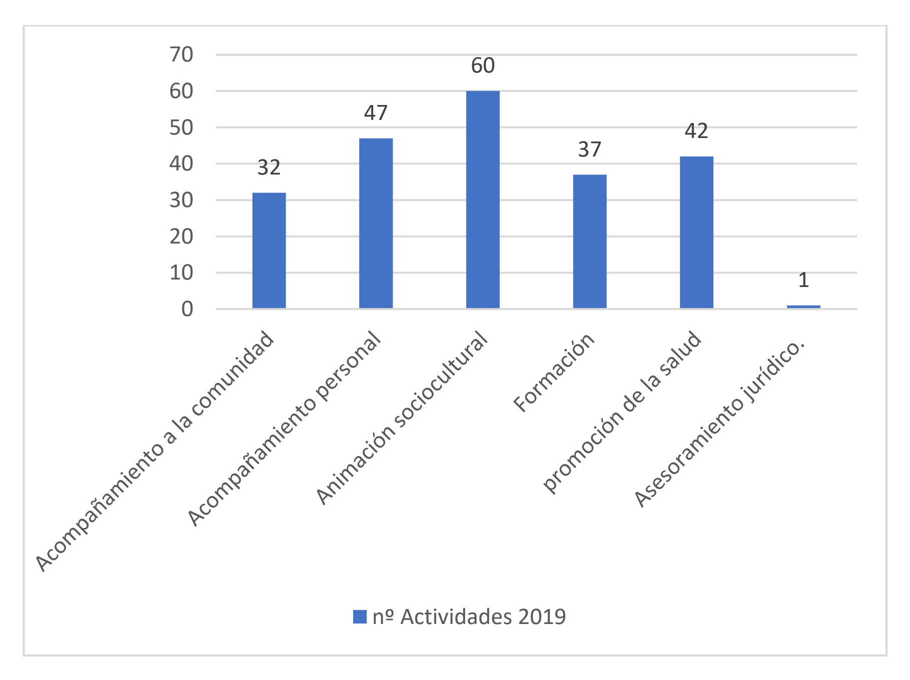
- *Centros educativos especializados*: servicios residenciales, pisos de acogida durante el disfrute de permisos penitenciarios y 3er grado.
- *Unidades dependientes*: recursos de acogida y seguimiento socioeducativo durante el cumplimiento penitenciario.

Observamos a continuación los perfiles de actividades, tomando como referencia los datos de 2019, puesto que consideramos que el período 2020 y 2021 ha estado muy influenciado por las restricciones de contacto social derivadas de la pandemia, a la espera de su normalización ene le ejercicio 2022. Consideramos que el ejercicio 2019 nos permite analizar los resultados de la creciente presencia de entidades que se venía desarrollando.

Entre las actividades de colaboración recogidas identificamos 8 unidades dependientes (servicios de acogida residencial para el cumplimiento de penas) y once centros educativos especializados para el cumplimiento de medidas de rehabilitación de drogodependencia, salud mental y/o acogida de personas en permisos de salida. También, más de 50 servicios de atención socioeducativa especializada, programas de rehabilitación, y tratamiento de distinta índole, así como, otros programas son formación y capacitación laboral, atención especializada en temas de convivencia e integración de personas inmigradas, programas de prevención de la salud, etc.

En cuanto a los programas de voluntariado social, en la siguiente tabla podemos observar la diversidad de actividades que las entidades ofrecen:

GRÁFICO 4. *Perfil de actividades de voluntariado social en los centros penitenciarios ordinarios en 2019*



Fuente: Elaboración propia. A partir de datos oficiales Gencat. https://justicia.gencat.cat/ca/ambits/reinsercio_i_serveis_penitenciaris/tps/activitats/

Vemos 79 actividades orientadas al apoyo personal y 80 actividades orientadas a la capacitación personal y 60 relacionadas con el tiempo libre. Una oferta amplia y diversificada presente en todos los centros penitenciarios gracias, en parte a la existencia de la TPS como motor de la colaboración entre servicios penitenciarios y las entidades sociales. Observando las actividades recogidas en el mapa de actividades de 2021, en relación con los centros penitenciarios abiertos observamos que se ha realizado una oferta de actividades de animación sociocultural, formación en valores y otras actividades formativas que no estaban en los centros abiertos, pero que las restricciones de movilidad han ocasionado la introducción de estas prácticas más propias de los centros ordinarios. En algunos territorios como Girona se han suscrito acuerdos con equipamientos culturales y lúdicos del territorio de proximidad al CP para facilitar la salida de las personas internas. También observamos la incorporación de programas de voluntariado social en todos los centros

penitenciarios, un sistema que ha demostrado ser eficaz a efectos de vinculación de las personas internas, ofreciéndoles la oportunidad de desarrollar roles sociales proactivos a través de su participación voluntaria en proyectos solidarios como los bancos de alimentos o la atención a personas mayores.

4.3. Relevancia de la contribución de las entidades sociales en el proceso de excarcelación.

En el relato de las historias de vida estudiadas hemos podido identificar el valor de los recursos aportados por las entidades a través de la voz de las personas implicadas.

Pedimos a "S" hacer balance de su cumplimiento en prisión y manifestó cabizbajo "*lo que más duele es a ver perdido mi juventud*", debemos tener en cuenta su ingreso en prisión a los 19 años. No obstante, se mostraba orgulloso de haber madurado y haber tomado decisiones que le habían permitido llegar hasta su situación actual: trabajo, red de apoyo y casa de acogida: "*Antes de entrar a prisión en mi agenda estaba Rachid caballo, Moha cannabis, ... Ahora está: piso de Caritas, asistente social de Cruz Roja, Trabajadora Social de prisión, etc.*" (Interno "S") Con ello mostraba la importancia de disponer de contactos de apoyo por parte de las entidades sociales como garantía de éxito de su salida. En su caso, tuvo graves problemas de salud y el médico le dijo que tenía que escoger entre las drogas y la vida. En ese momento "S" entró en un programa de metadona y empezó su rehabilitación. Una vez limpio de drogas hizo formación y participó en múltiples programas y actividades de los que había rehuido durante los primeros años:

> "Allí si quieres puedes hacer cosas, y si no quieres sigues con tu vida de drogas, conflictos… de la celda al patio, buscas protección de alguien y pasan los días. Pero si quieres también hay otra vida, se pueden hacer muchas cosas: deporte, actividades, me saqué la ESO y un título de ayudante de cocinero. En prisión he trabajado y ahora tengo unos ahorrillos". (Interno "S")

Decía haber descubierto la palabra *empatía* ponerse en el lugar del otro antes de hacer algo. Las actividades le habían aportado muchas satisfacciones, como por ejemplo haber aprendido a tocar el violín, y recordaba

la experiencia diciendo: "*cuando aprendes te sientes bien*" (Interno "S"). En el proceso de salida de prisión el cumplimiento con los requisitos del piso de acogida, el mantenimiento del trabajo y el contacto retomado con la familia, eran su prioridad. A lo largo de la entrevista hizo múltiples menciones a su familia, "S" era el benjamín de 16 hermanos, para él el apoyo de su madre, residente en Rumanía, durante su estancia en prisión ha sido muy importante y ahora quiere estabilizar su futuro y traerla a España para cuidar de ella: "se lo debo". Con expresión de gravedad en el rostro relataba los efectos que había visto en sus compañeros los domingos, día de visitas de familia:

> "…He visto como volvían hundidos pa dentro, por no haber podido ver a sus hijos y meterse de todo pa olvidar, unos gritan, otros lloran, otros se cabrean, a menudo lo pasas mal. Estar sin nade es lo peor. Te hundes, aunque no quieras". (Interno "S")

Su relato señalaba, sin lugar a duda, el importante papel de la familia durante la estancia penitenciaria como apoyo emocional y motivación y compromiso con la rehabilitación. Esperaba el momento de llegar al recurso para poder hacer una larga videollamada con su madre y sus primos. "S" expuso con detalle las dificultades que debió afrontar a la salida de prisión dijo que no solo era un problema de dinero o hogar donde vivir. "*Necesitas aprender todo: usar un móvil, ir en metro, el precio de las cosas… no sabes ná.*" (Interno "S"). A esto también se Refería la voluntaria R cuando decía:

> "Salen sin saber nada: no saben usar un móvil, manejar el dinero, controlar el tiempo para llegar a los sitios, utilizar el transporte público… sienten que todo el mundo les observa y les repudia. A menudo se encuentran mal, con vértigos, sin hambre, ansiedad… quizás nunca han vivido solos, no saben cocinar, lavarse la ropa, es un caos. Volver a empezar todo". (Voluntaria "R")

El apoyo de voluntarios en las primeras salidas programadas fue de gran ayuda para "S" para afrontar los miedos de la salida "A veces te mareas, tienes vértigo, te encuentras mal, cuesta y necesitas a alguien, si no vas solo es más fácil. Aún ahora, cuando salgo se me cierra el estómago y no tengo hambre, a veces no puedo comer" (Interno "S"). También en otros casos relatados por la mentora "R". Ella había realizado mentorías a internos excarcelados desde segundo grado. Médico de profesión,

cuando se jubiló buscó alguna actividad para ayudar a la gente. Estuvo en diferentes entidades buscando un voluntariado social hasta que conoció el programa de "Acompañamiento postpenitenciario". Asistió a una reunión informativa en la que advirtió o que compartía los valores de la entidad y se veía capaz de participar en el programa. Le convenció el apoyo que ofrecía la entidad. Debía realizar un curso de formación previo a la primera entrada en prisión, tendría un coordinador de apoyo, mantendría reuniones de trabajo con otras personas voluntarias y dispondría de un móvil del programa para contactar con sus mentorados. Dijo que el curso de formación que ofrecen servicios penitenciarios le sirvió mucho para romper con los mitos con relación a la vida en la cárcel y para entender a lo que se enfrentaba, vencer sus miedos y entender la necesidad de poner límites. Expuso diferentes casos a los que se había enfrentado, algunos con buena evolución y otros los había vuelto a ver dentro de prisión.

Al igual que "S" señalaba que un lugar donde vivir, un trabajo y un compromiso eran una clave esencial. Pero a su vez exponía como en diferentes ocasiones a la salida de prisión todos los planes trazados desde dentro se rompían. Después de años de prisión el miedo a la salida, las dificultades de la vida cotidiana, los problemas de salud física y mental, la soledad, pueden hacer mella y provocar recaídas. De sus diferentes relatos identificamos los objetivos de apoyo que "R" prioriza en el acompañamiento: reconectar con la familia, hacer de mediadora entre la familia y las personas atendidas, ayudar a pedir una nueva oportunidad, un apoyo; resolver problemas de documentación: gestiones de alta de empadronamiento, servicios sanitarios, búsqueda de recursos de acogida, formas positivas de ocupación del tiempo y restablecer rutinas diarias prosociales:

> "Las primeras semanas me dedico a acompañarles a hacer todo el papeleo que tengan pendiente, buscar entidades y servicios donde les puedan ayudar, ayudarles a cumplir con su agenda, después viene la fase de buscar lazos, necesitan conectar con alguien con su familia sus amigos y no siempre reciben buna respuesta, y después motivar, no dejarles caer, se enfrentan a muchas dificultades y necesitan saber que importan a alguien para eso estamos, lo he visto en los que yo he acompañado y me lo han dicho otros voluntarios en los grupos". (Voluntaria "R").

5. DISCUSIÓN

Las entidades sociales formaban parte del sistema penitenciario antes de la transferencia de la competencia de gestión de los centros penitenciarios a la Generalitat de Cataluña, conferida por el RD 3482/1983. En el modelo de rehabilitación de las prisiones catalanas (2010) se recoge de forma explícita la importante labor de las entidades. Su papel no es de mero colaborador externo, sino que a través de la TPS también participan como asesoras, participando de dicho órgano consultivo orientado a la mejora del modelo de ejecución penal. En cada centro penitenciario se dispone de un referente de TPS, figura responsable de dinamizar la vinculación del CP con la comunidad, promover acuerdos de voluntariado con entidades sociales y apoyar su labor. Por otro lado, desde la Secretaría de Medidas Penales, Reinserción y Atención a las Víctimas se establecen acuerdos con entidades especializadas para facilitar la atención de necesidades y colectivos específicos a través de programas y contratos de servicios. La administración financia actividades por un valor superior a los 3 millones de euros a través de contratos y subvenciones de diversa índole, prueba de su aportación al sistema de rehabilitación.

En Cataluña el voluntariado social está regulado por la ley del voluntariado y fomento del asociacionismo[26] que dispone algunas obligaciones para las entidades sociales: disponer de un programa de captación, formación y apoyo del voluntariado social, formar parte del registro de entidades sociales, así como del censo de entidades de voluntariado catalanas[27] y disponer de un seguro de responsabilidad civil en cuanto a aspectos formales. Pero también deben disponer de un programa de acción social validado y supervisado por servicios penitenciarios, el equipo directivo del centro en que se va a llevar a cabo y la junta de tratamiento de dicho centro. Cabe mencionar que servicios penitenciarios ofrece, gratuitamente, un curso de formación obligatorio de 40 horas a todas las

[26] Ley 25/2015 del voluntariado y promoción del asociacionismo. Disponible en: https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa?documentId=700159&action=fitxa

[27] La ley 25/2015 establece las condiciones y control del censo. Puede consultarse en línea: https://voluntariat.gencat.cat/entitats/cens-dentitats-de-voluntariat/

personas voluntarias que debe realizarse durante el primer año de prestación de su actividad para facilitar conocimientos sobre el reglamento penitenciario y su modelo organizativo. Ello demuestra el reconocimiento del valor del voluntariado social en el modelo de rehabilitación vigente en Cataluña. También vemos la corresponsabilidad entre el Departamento de Justicia y la Dirección general de participación, transparencia y voluntariado, pues ambos departamentos colaboran en un modelo orientado a la calidad. También la mesa de participación social, como espacio de participación y corresponsabilidad en la mejora del modelo de ejecución penal es una muestra del compromiso entre administraciones y entidades sociales, una muestra más de la necesaria corresponsabilidad interinstitucional en la reinserción postpenitenciaria (Fabra et al., 2020).

Debemos señalar la importancia de la formación y acompañamiento del voluntariado penitenciario. El testigo de "R" hace hincapié en la necesidad de compartir la experiencia entre el voluntariado implicado en un proyecto y recibir orientación y apoyo durante su transcurso, para no perder la perspectiva, para disponer de recursos y mantener la distancia necesaria para poder acompañar. Esta petición muestra la necesidad de disponer de programas de formación, seguimiento y apoyo dotados de los recursos suficientes para sostener una atención de calidad. También "R" señalaba la importancia de una buena acogida y coordinación con el personal funcionario y de rehabilitación del centro penitenciario, siendo necesario no solo disponer de programas sino formar e informar al personal de la existencia y valor de dichas acciones. En este sentido, la TPS como espacio participativo y consultivo de las entidades sociales es una buena práctica que permite mejorar el modelo desde la corresponsabilidad y que trabaja activamente para aumentar su visibilidad (Fabra et al. 2020). En su seno, por ejemplo, se ha desarrollado la buena práctica del *mapa* de actividades anual, que se inició acordando un sistema de clasificación compartido y un procedimiento de contabilización y validación de actividades desarrolladas por las entidades sociales sistematizado.

También cabe mencionar la importancia de los recursos de acogida residencial, tal como afirmaba el interno entrevistado, cuando decía

sentirse afortunado de disponer de un recurso residencial de acogida. Después de 12 años cumplidos en prisión, con la familia en Rumanía, no disponía de ningún apoyo fuera de prisión llegado el momento de excarcelación. Para él, y para muchos otros en situación similar, disponer de un recurso era una prioridad para no volver a la calle y evitar el reingreso en prisión. Decía: "*si sales a la calle sin nada, sin casa, sin trabajo en pocos días vuelves dentro, lo he visto con muchos compañeros*". (Interno "S").

El *mapa* recoge un elevado número de servicios de acogida y acompañamiento socioeducativo a la salida de prisión, por lo que vemos que el papel de las entidades sociales viene a suplir una carencia de la red de acogida a las personas sin hogar. A menudo las personas excarceladas son expulsadas o no cumplen los requisitos para ingresar en dichas redes, por lo que a menudo no disponen de un techo a la salida de prisión. Además del acceso a la vivienda en el proceso de salida de prisión debe existir un plan de salud actualizado (vinculación a los servicios médicos que corresponda y disponer de la medicación necesaria), contar con ingresos económicos de subsistencia, ya sea con prestaciones garantizadas o rendimientos del trabajo, así como una red de apoyo social que facilite la entrada a la comunidad. En su estudio con población gitana en Rumanía, Durnescu (2018) señala como estos diferentes factores son interdependientes entre sí, señalando la importancia no solo de disponer de formación y competencias laborales, sino de una red de apoyo que facilite contactos para disponer de oportunidades de inserción. Por ello los programas de voluntariado social a la salida de prisión pueden ser una oportunidad que aporte mayores garantías de éxito, pero no debemos olvidar como apuntan Iturbe y Martínez (2017) que hay situaciones de extrema vulnerabilidad: situaciones de aislamiento social agudo, jóvenes y mujeres, personas con patología dual o largo historial de policonsumos de drogas, problemas de salud mental no controlados, altos niveles de agresividad que pueden requerir de acompañamiento profesional, siendo de excesiva complejidad para el acompañamiento a cargo de personas voluntarias no especializadas.

En el discurso de "S" y de "R" la familia tiene un papel relevante. También en la bibliografía existente (Cid, 2011 y 2013; García-Borés, 2003)

se señala la importancia de los vínculos familiares como factor de oportunidad cuando son prosociales o como factor de riesgo, cuando no lo son. Pero siempre deviene necesario explorar y acompañar en el restablecimiento de las relaciones familiares que pueden ser clave en la resolución de las necesidades de primer orden. De otro modo y en relación con las necesidades de desarrollo personal y social, la participación en programas culturales, deportivos, actividades manuales, folclore y otras actividades de animación sociocultural y deportiva resultan ser una excelente oportunidad de facilitar el establecimiento de nuevos roles sociales y oportunidades de participación ciudadana. Acciones necesarias para construir una identidad desistente a largo plazo, en la línea del modelo de buenas vidas (Ward, 2002).

En este sentido, la aportación del voluntariado social comunitario ofrece interesantes oportunidades a las personas excarceladas. El elevado número de actividades de voluntariado social de diferente índole que hemos visto en los gráficos anteriores muestra la acción de las entidades sociales como un entrenamiento para las personas reclusas en el que posteriormente podrá ser su vinculación a la comunidad, pudiendo encontrar programas parecidos en los centros cívicos y sociales comunitarios. Así, los programas de voluntariado que se realizan dentro de prisión no tienen solo un valor en tanto que ocupación del tiempo, promoción de valores, espacios de convivencia positiva, sino que además resultan un entrenamiento para su futuro desarrollo social, especialmente para aquellas personas que nunca habían participado en actividades similares antes de su ingreso a prisión.

La reinserción postpenitenciaria parte de la voluntad del interno y requiere formación competencial, oportunidades y acompañamiento educativo. Se trata de un proceso continuo de toma de decisiones responsables orientadas a una vida prosocial, por tanto, un proceso que podemos definir de empoderamiento personal (Zimmerman, 2000), como recoge la literatura internacional (Bacqué y Bienwener, 2016). Por ello, la acción profesional se ve fortalecida por los programas de voluntariado social.

A su vez, “R” señala en su discurso que realiza otra acción complementaria a la atención directa a personas penadas, como es el realizar una

tarea de divulgación y desmitificación de la situación penitenciaria, compartiendo en su entorno social su experiencia. Esta contribución es muy relevante puesto que puede ser la clave para conseguir oportunidades de reinserción laboral y social de las personas atendidas.

6. CONCLUSIONES

En 2021 se llevaron a cabo 287 actividades de voluntariado penitenciario a cargo de 99 entidades sociales implicadas, pudiéndose observar la diversidad de tipos de programas existentes, tanto dentro de prisión como en el proceso de excarcelación. Hemos visto en el relato de "S" la importancia de disponer de contactos para solicitar ayuda en el proceso de reinserción postpenitenciaria, también como la voluntaria "R" presentaba las dificultades que deben afrontar las personas internas después de largos períodos de encarcelamiento y la necesidad de disponer de un apoyo personal en las primeras salidas. Nos han señalado la importancia de la corresponsabilidad entre todos los agentes implicados: la importancia de los programas de rehabilitación de calidad, la disponibilidad de actividades de voluntariado complementarias al programa de rehabilitación y la necesaria corresponsabilidad entre servicios penitenciarios y los servicios de la red social y de salud comunitaria.

Hemos podido identificar buenas prácticas de corresponsabilidad entre la administración penitenciaria y el Tercer Sector Social de Cataluña, como es el disponer de figuras especializadas que faciliten la presencia y actividad de las entidades en el sistema penitenciario, siendo la TPS una práctica recomendable. Los programas de voluntariado social son una contribución relevante para desarrollar nuevos roles sociales, una invitación a formar parte activa de la sociedad en los procesos de reinserción postpenitenciaria.

Nuestra investigación identifica buenas prácticas de corresponsabilidad publico-social en los procesos de reinserción postpenitenciaria desde segundo y tercer grado. Pone en valor la contribución de las entidades sociales como complemento necesario al trabajo de rehabilitación que se lleva a cabo durante el cumplimiento de prisión. La reinserción postpenitenciaria es un proceso que se inicia con la voluntad de desistir de la

delincuencia, la rehabilitación de los factores que condujeron a la realización del delito, la capacitación personal para la vida en comunidad y las oportunidades de volver a formar parte del entorno comunitario desde una posición prosocial. Un proceso en el que el voluntariado social suma acompañamiento socioeducativo y genera oportunidades de participación social, por lo que todos los sistemas penitenciarios orientados a la reinserción deben contemplar políticas de captación y apoyo al voluntariado penitenciario, siendo recomendable la existencia de programas de formación y acompañamiento al voluntariado social.

Por último, señalar la necesidad de llevar a cabo campañas de sensibilización social que rompan con la actual estigmatización que sufren las personas excarceladas, incrementando sus oportunidades de fortalecimiento de sus vínculos familiares, de establecimiento de dinámicas de participación comunitaria prosocial y de inserción laboral como estrategia de consolidación de su autonomía, ya que todo proceso de empoderamiento requiere capacitación personal y un contexto facilitador.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecer a las entidades de voluntariado social penitenciario su compromiso y labor de apoyo a las personas penadas, a los equipos profesionales de gestión del voluntariado penitenciario por su trabajo riguroso y eficaz incluso con la escasez de recursos con la que lidian. También al personal penitenciario y de la administración comprometido, que facilita el acceso al voluntariado, y orienta a las personas internas hacia las actividades de las entidades. Un especial agradecimiento a las entidades comprometidas con la TPS, por su trabajo no remunerado de colaborar en la mejora del modelo de rehabilitación.

Finalmente, agradecer a “S” y a “R” su testimonio, que nos ha permitido escuchar su voz, aportando matices a las teorías y estudios académicos entorno la reinserción postpenitenciaria.

8. REFERENCIAS

Bacqué, M-H. y Biewener, C. (2016). *El empoderamiento. Una acción progresiva que ha revolucionado la política y la* sociedad. Gedisa

Bonta, J. y Andrews, D. A. (2016). *The Psychology of Criminal Conduct* (6ª ed.). Routledge

Cabrera, F. (2011). Tècniques i instruments d'avaluació: una proposta de classificació. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4(2), 112–124. https://doi.org/10.1344/reire2011.4.2428

Cid, J. y Martí, J. (2011). *El procés de desistiment de les persones empresonades. Obstacles i suports*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. https://cejfe.gencat.cat/ca/recerca/cataleg/crono/2011/desestiment-empresonats/

Cid, J., Ferrer, M., y Ibàñez, A. (Coords.). (2013). *De l'execució de penes a la reinserció*. Universitat Autònoma de Barcelona

Durnescu I. (2018). The Five Stages of Prisoner Reentry: Toward a Process Theory. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 62(8), 2195-2215. https://doi.org/10.1177/0306624X17706889

Fabra, N, Heras, P., y Gómez, M. (2016). L'apoderament en els processos de desistiment de la delinqüència. En J. Bellera, A. Planas y P. Soler (Coords.), *Pedagogia social, juventud y transformaciones sociales* (pp. 391-398). Universitat de Girona. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=769346

Fabra, N., Gómez, M., Llena, A., y Vila, C. (2020). La participación social en la ejecución de medidas penales: un (posible) espacio socioeducativo. En A. Álamo y J. Rodríguez (Coords.), *Educación social: teoría educativa, procedimientos y experiencias* (pp. 87-98). Octaedro

Garcia-Borés, J. (2003). El impacto carcelario. En R. Bergalli (Coord.), *Sistema penal y problemas sociales* (pp. 396-425). Tirant lo blanch

Gómez, M., Fabra, N., y Llena, A. (2017). Lights and Shadows of Job and Social Rehabilitation of Prisoners. REINCORPORA Program Outcomes and Results Study. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 59, 7-20. https://www.rcis.ro/en/section1/147-volumul-592017decembrie.html

Iturbe, N. y Martínez, A. (2018). *El acompañamiento postpenitenciario profesional: una herramienta de apoyo para el retorno a la comunidad.* Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. https://cejfe.gencat.cat/es/recerca/cataleg/crono/2018/acompanyament-postpenitenciari/

Moles-López E. y Añaños F. T. (2021). Factors of Prison Recidivism in Women: A Socioeducational and Sustainable Development Analysis. *Sustainability*. 13(11), 5822. https://doi.org/10.3390/su13115822

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, *12*(3), 263-274. https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5

Ward, T. (2002). Good lives and the rehabilitation of offenders: Promises and problems. *Aggression and Violent Behavior*, *7*(5), 513-528. https://doi.org/10.1016/S1359-1789(01)00076-3

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment Theory. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43–63). Springer

EFECTOS DE UN TALLER DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA EN PERSONAS MAYORES

CARMEN GIL DEL PINO
Universidad de Córdoba

MARÍA GARCÍA PÉREZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia

MARÍA DEL CARMEN ORTEGA NAVAS
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

En medio de esta sociedad mediática hecha de imagen, sonido (ruido), color y movimiento, los libros siguen siendo los mejores compañeros de vida. Son de esa clase de instrumentos que no pueden ser mejorados porque, sencillamente, son buenos, como la rueda o el hacha. Su valor radica en que permiten crear otro espacio -utopía- y otro tiempo -ucronía- en los que entender el *aquí* y el *ahora*. Poseen la paradójica virtud de abstraernos del mundo para encontrarle sentido, y esto no solo es una fruición gozosa sino también una exigencia del ser. Ahora bien, son muchos los estudiosos que han realizado análisis detallados sobre los comportamientos lectores de los españoles (Romero, Ambrós y Trujillo, 2020) y muchos también los que han advertido que la televisión y los dispositivos móviles han empezado a arrinconar a otros medios, en particular a aquellos que requieren descodificación lectoescritora. Ciertamente, las tecnologías de la información y la comunicación han modificado las prácticas de lectura y producido legiones de lo que Cerrillo (2016) ha venido a llamar *neoanalfabetos*.

1.1 LA LECTURA, PLACER Y NECESIDAD

Leer es una actividad placentera y, además, necesaria para el ser humano, afectiva y vitalmente y necesaria, pues permite conformar otros

mundos, erigir universos, fundar oasis... en los que es posible ejercer la libertad de pensamiento y elaborar significados propios. El lector, merced a su imaginación, viaja desde la realidad cotidiana y opresiva hasta la idealidad liberadora (Sánchez Corral, 1995, 2001).

En efecto, "la lectura es a la vez la construcción de un universo y un refugio frente a la hostilidad del mundo" (Pligia, 2005, p. 29). Y es que su poder simbólico acciona procesos cognoscitivos y afectivos que no son sino itinerarios para comprender y transformar la realidad. "No hay nada mejor que imaginar otros mundos para olvidar lo doloroso que es el mundo en que vivimos; todavía no había entendido que, imaginando otros mundos, se acaba por cambiar también este" (Eco, 2006, p.96).

Ciertamente la lectura sirve para regular, ordenar y construir argumentos y escenarios existenciales. Para Graciela Montes es avidez de sentido e insubordinación. En una conferencia que la autora pronunció en Madrid en 2001, expresó dicha idea en los siguientes términos: "Lucifer codiciaba lo que Dios tenía: el Logos, la clave, el sentido. Hay que pensar que leía".

Son legión los lectores que admiten que no hay nada que provoque más deleite a su alma que leer. En el Libro III de *El Scholástico*, Villalón (1997) relata que, antes de su muerte, el emperador Marco Antonio Aurelio entregó a su yerno la llave de sus libros y le habló así:

> Toma esta llave, oh Pompeyano, y mira que en dártela te doy el corazón, porque te hago saber que no llevo deste mundo tanta pena porque dexo la mujer y los hijos en Roma como porque no puedo llevar los libros a la sepultura. Y si los dioses me dieran a escoger, yo quisiera más estar en la sepultura rodeado de libros que en la vida cercado de tesoros (p. 233).

De las consideraciones anteriores se deriva que la lectura jamás ha de ser impuesta, pues el placer no puede ser algo obligatorio sino buscado. Ello quiere decir que la afición a ella difícilmente se puede enseñar. Más bien ha de ser contagiada, dado que es algo íntimo y ligado a la vida (Rodari, 2017). Lo importante es que el sujeto "se sienta atraído por ella, descubra el placer de leer mensajes literarios, de gozar con las historias que se cuentan, con los personajes que las pueblan y con la eficacia moral de los modelos que se utilizan" (Díaz-Mediavilla, 2020, p. 64).

Si admitimos la idea de Aristóteles (2001) de que el bien supremo es el que se busca solo por sí mismo, el que es autosuficiente y perfecto, habremos de admitir entonces que leer, leer por leer, es el goce superior, o sea, la eudaimonía o felicidad, que para el Estagirita es la actividad que corresponde al alma racional, la búsqueda del bien que le es propio, que no es otro que la sabiduría. Es, pues, cosa del espíritu y no del cuerpo, por lo que no depende de nada material, sino que la procuran los bienes simbólicos.

Pese a lo anterior, hay todavía quien ve la felicidad en la ignorancia, pero esta, según Ortega y Gasset (2004), no es sino modorra, infelicidad y pecado, el pecado genuino u original, que no es comer del árbol de la sabiduría, como reza en la Biblia, sino no hacerlo. Saborear las creaciones humanas solo puede ser fuente de dicha y progreso.

Así es que de ningún modo se puede ser feliz sin libros, pues estos ofrecen asombrosas aventuras, fascinantes misterios, hazañas colosales, pensamientos sublimes, pasiones humanas y divinas... Acaso no haya ningún texto literario, reflexiona Manguel (2006, pp. 70-71), por mal escrito que esté, que no contenga "un consuelo […], un resplandor de felicidad, una epifanía". Ello se deriva del hecho maravilloso de que el lector se desprende de su propia máscara (etimológicamente, persona significa máscara) y, convertido en un actor genuino y libre, penetra en el territorio mágico creado por el escritor repleto de figuras fantásticas donde lo cotidiano queda suspendido. "La literatura nos regala una galería de personajes […], desde el universal hidalgo Alonso Quijano, pasando por Ana Karenina, Ana Ozores o Enma Bovary, entre otros" (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2019, p. 59). Estos tienen el poder de sumirnos en una soledad fabulosamente poblada, de liberarnos del Cronos, de dotarnos de ubicuidad, de hacernos traspasar, como la Alicia de Carroll, la superficie del espejo para disfrutar sin límites de un espacio alternativo, de proporcionarnos, en suma, "sensaciones irremplazables que hacen que el mundo real sea más bello y tenga más sentido" (Todorov, 2009, p. 15).

1.2. CRISIS DE LA LECTURA

Ahora bien, pese al consenso en torno a la importancia de la lectura, esta no se encuentra entre los hábitos preferidos de multitud de personas (Ballester e Ibarra, 2016). Existen, pues, dos realidades contradictorias, una teoría que se obstina en pregonar las bondades de la lectura y una práctica de esta en desaceleración continua.

Ciertamente, una parte significativa de la población "no solo no lee, sino que no encuentra en la lectura literaria un atractivo suficiente o rentable" (Díaz-Mediavilla, 2020, p.64). Los informes sobre hábitos lectores de la población española ofrecen cifras realmente preocupantes. Para Villanueva (2016), la lectura es una competencia que se está perdiendo en las sociedades contemporáneas. Y son muchos los estudiosos que encuentran la causa de ello en la revolución digital y en el relato fascinante de los medios tecnológicos: "así, hemos asistido ya en varias ocasiones a la muerte de la lectura o al vaticinio de la desaparición de los lectores como una suerte de especie en extinción, sobre todo, vinculados a la irrupción de determinadas prácticas tecnológicas" (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2019, pp.60-61).

Ya a finales del siglo pasado algunos investigadores repararon en ello. Así, Pérez-Gómez (1998, p 114) avisaba de que la televisión y los dispositivos móviles habían empezado a "arrinconar a otros medios, y, en particular, a aquellos que requieren la descodificación lectoescritora, de manera más preocupante en las capas sociales de menor nivel cultural".

Los estudios comparativos realizados sobre la actividad de leer y las de ver-chatear-navegar muestran que una y otras requieren y desarrollan procesos mentales bien distintos. Mientras que los textos escritos obligan a realizar reflexiones, los tecnológicos exigen solo percepciones.

En efecto, la lectura es un proceso complejo que pone en juego una gran variedad de operaciones como la atención, la concentración, el autocontrol o la fantasía. Además, el goce que provoca el texto escrito, al provenir tanto del significante como del significado, no es inmediato. La imagen y el sonido ofrecen en cambio una gratificación instantánea derivada del propio significante (Ferrés, en Pérez-Gómez, 1998, p. 115), lo que explicaría que la televisión, los videojuegos o el móvil se elijan

cada vez más como forma de consumir el tiempo libre. Hasta tal extremo llega el asunto que García-Padrino (2005) se pregunta si no será ya el momento de empezar a hablar de un nuevo tipo de lector, un "lector-cyborg". Según él, ha surgido el modelo de un receptor "dominado por los medios tecnológicos y por la velocidad de Internet en la difusión de informaciones, sin capacidad de discriminarlas y, sobre todo, sin ser capaz de leer cierto tipo de literatura tradicional" (p. 40).

Multitud de personas viven, pues, sin actividad lectora alguna, como instaladas en el reino de las cosas fenecidas, insertas en su medio como las figuras en un tapiz, adaptadas, y la "adaptación es sumisión y renuncia" (Ortega y Gasset, 2004, p. 825). Ciertamente son tropel los sujetos que oponen resistencia a los libros y que ante ellos experimentan una emoción de desdén y despego. Sin duda podría aplicárseles la frase que sobre el rey Felipe III escribió un embajador italiano: "Su majestad gusta de vivir con pocos pensamientos" (Ortega y Gasset, 2004, p. 115). Uno de los grandes dramas del hombre moderno es, según el pedagogo de la esperanza (Freire, 1986), que renuncia cada vez más a su capacidad de decidir; que está cada vez más acomodado, más quieto, convertido en espectador, dudando de sus posibilidades, temiendo a la libertad.

Ahora bien, lo anterior es un problema pero también un desafío, el de la "formación de hábitos lectores estables y lectores competentes" (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2019, p.62), porque, como afirma Todorov (2009, p. 5) en una breve pero intensa aseveración, "leer ayuda a vivir".

La revisión de las investigaciones publicadas revela que buena parte de las intervenciones en materia de promoción lectora van dirigidas a los jóvenes y que son escasos los estudios que se preocupan de los resultados de dichas intervenciones. El presente trabajo persigue conocer los efectos de la realización de un taller de promoción de la lectura con personas adultas sin estudios y sin hábito lector que residen en un centro de tratamiento de patologías adictivas de Córdoba (España).

Su característica principal es que integra investigación y práctica educativa, ya que se hace un análisis de la propia acción para conocer su influjo en los destinatarios de la misma. Comienza con la identificación de un problema específico -la lectura no se encuentra entre los hábitos

preferidos de gran parte la población española- y prosigue con el diseño y puesta en práctica de una iniciativa que se convierte en nuevo problema o pregunta de investigación: ¿qué frutos ha dado esta?

2. OBJETIVOS

Al tratarse, como ya se ha dicho, de un trabajo que combina indagación y praxis, los objetivos se presentan divididos en dos grupos:

2.1. OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN

- Concienciar del disfrute sin límites que proporcionan los libros
- Despertar la ilusión de vivir otra realidad fuera del tiempo y en otro lugar.
- Desarrollar la competencia y el hábito de leer

2.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

- Conocer los efectos del proyecto sobre el dominio y el hábito lector de los destinatarios de este
- Abrir nuevas líneas de estudio y de intervención en función de los resultados

3. METODOLOGÍA

3.1. MÉTODO E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Se optó por la etnografía, método de investigación cualitativa que permite conocer el modo de vida de una unidad social concreta pero no generar teorías ni hacer generalizaciones. Para algunos, más que una ciencia es un arte en el que nada puede reproducirse de forma exacta, por lo que el producto final es una interpretación subjetiva, dependiente del contexto concreto y de las relaciones que se establezcan entre las personas. Con ella se hace necesaria la observación directa y prolongada del investigador en los escenarios que estudia, así como la profundización en los datos. Si su principal valor es la riqueza, densidad y profundidad del conocimiento sobre el tema investigado, su principal

desventaja es que sus resultados no son representativos y, por tanto, no permiten generalizar.

Se emplearon dos técnicas de recogida de datos, la *observación participante*, cuyo instrumento principal fue la *lista de control*, y el *registro de datos significativos,* que se llevó a cabo sobre un instrumento denominado *cuaderno de bitácora*, herramienta no pautada que permite recoger al detalle los acontecimientos, avances, obstáculos, comentarios espontáneos, etcétera.

3.2. PARTICIPANTES

El proyecto se llevó a cabo con catorce residentes varones de un centro de tratamiento de patologías adictivas de Córdoba (España) cuyas edades estaban comprendidas entre los 59 y los 81 años. Su nivel socioeconómico era bajo y solo tenían Estudios Primarios, doce de ellos sin acabar. Estaban afectados, además, por numerosos y graves problemas sociofamiliares y de salud física y psicológica. Las conflictivas relaciones en el hogar, el paro, la falta de afecto, etcétera, los habían afectado de manera importante y habían alterado su sistema de valores hasta el punto de que la lectura literaria carecía para ellos de interés. No estaban abiertos a ella porque su prioridad era, en consonancia con los planteamientos de Maslow (1991), satisfacer sus necesidades básicas de afecto, seguridad y cuidado. Presentaban, además, una gran afición a la televisión y a los dispositivos móviles.

3.3. FASES

3.3.1. Fase preparatoria

En esta fase se diseñó la intervención y se realizó la lista de control para el registro de las observaciones.

Antes del diseño se recabaron los gustos e intereses de los usuarios a través de una entrevista grupal. Fueron tres los temas que propusieron: misterio, fantasía y amor.

Para el diseño se contó con el asesoramiento de una profesora de Lengua y Literatura de Educación Secundaria, quien ayudó en la selección de las obras, que fueron estas:

- Las Metamorfosis de Ovidio
- Don Quijote de la Mancha
- El Mercader de Venecia
- Cuentos de Pío Baroja
- Cuentos de Jorge Luis Borges
- Cuentos de la Alhambra
- Historias y Leyendas de Córdoba

Para el último día de taller no se seleccionó ninguna obra porque se consideró la conveniencia de que esta fuese sugerida por los propios participantes, que, tras casi un mes de acercamiento a los libros, ya tendrían elementos suficientes para hacerlo. Propusieron El Lazarillo de Tormes.

La lista de control consistió en un cuadro de doble entrada con catorce filas (una por sujeto) y cinco columnas: *asiste, atiende, participa, qué dice* y *lee por iniciativa propia.*

El cuaderno de bitácora era sencillamente un cuaderno en blanco de tamaño cuartilla.

Se pusieron a disposición del grupo cuatro ejemplares de cada libro.

3.3.2. Fase de ejecución y de recogida de datos

La aplicación del proyecto duró cuatro semanas, con dos sesiones semanales de una hora, y fue llevada a cabo por una de las investigadoras. La estructura de todas las sesiones fue la misma: presentación del libro; narración de una leyenda, capítulo o cuento del mismo; realización de una tertulia dialógica sobre la historia narrada e invitación a leer individualmente esa u otra que fuese de su agrado.

La recogida de datos la realizó la investigadora responsable de aplicar el proyecto, diariamente y tras cada sesión. Esta, velando por la confidencialidad del material escrito y respetando la intimidad de las personas, ocultó su identidad. Así, a los usuarios del Centro se refirió con dos letras, que no respondían necesariamente a las iniciales de su nombre y de su primer

apellido (P.O., C.C., F.G., A.C., A.R., E.G., J.L., M.A., D.S., P.C., L.L., J.M., S.G. y P.R.). Cuando citaba a profesionales del Centro o a otras personas (familiares, voluntarios...), lo hizo con la inicial de su nombre propio seguida de la abreviatura de su vinculación con el Centro o con el usuario.

3.3.3. Fase de análisis

En el análisis se empleó el programa de análisis cualitativo de datos *ATLAS.ti* en su versión 22. Se estableció un sistema de categorías a partir de la lectura de los dos instrumentos de recogida de datos. Se empezó buscando en ellos las unidades de significado, es decir, los temas, las ideas, los conceptos relevantes y significativos. Para ello, se leyó detenida y repetidamente su contenido hasta que se descubrieron no solo dichas unidades, sino también semejanzas y diferencias entre ellas. Se fueron señalando manualmente sobre el documento estos subconjuntos y se anotó el nombre que, en principio, sugería esa unidad. Como las categorías se establecier0n tras la lectura de los datos, el proceso de categorización fue inductivo. Se obtuvieron las siguientes: Asistencia, Atención, Participación, Expresión de emociones, Lectura libre e Intención de leer.

Una vez determinadas las categorías, se agruparon dentro de macrocategorías o dimensiones creadas a través de la búsqueda de la comunalidad entre ellas, de manera que aquello que era común a varias categorías definía el conjunto o dimensión. Se establecieron dos: conductas mediadas y conductas no mediadas o libres.

***TABLA 1**. Dimensiones y categorías*

Dimensiones	Categorías
Conductas mediadas	Atención Participación Expresión de emociones
Conductas no mediadas	Asistencia Lectura ocasional voluntaria Adquisición del hábito lector

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

El análisis de los datos arrojó dos bloques de hallazgos dispares. Todas las conductas mediadas, o sea, las realizadas dentro del taller y con la intervención de la educadora/investigadora, dieron fruto. Sin embargo, no cabe decir lo propio de las no mediadas, al haber encontrado evidencias de que los sujetos no asistieron de manera sistemática al taller, no leyeron por el puro gusto de hacerlo ni adquirieron el hábito lector.

Por lo que atañe a la categoría *Atención*, los textos reflejan que esta fue excelente. Las listas de control de cada día tienen la columna *Atiende* repleta de expresiones como *mucho, todo el tiempo, muy metido en la historia, absorto,* etcétera. En el cuaderno, además, encontramos textos como los siguientes: "Los nueve están muy atentos" (Cuaderno, día 1), "escuchan abstraídos" (Cuaderno, día 3), "P.R ha estado muy atento y se ha conmovido cuando he hablado de la ceguera de Borges y de su amor por los libros" (Cuaderno, día 5).

Los documentos de análisis permiten afirmar también que el grado de participación en los debates (categoría segunda) fue muy bueno: "ha habido mucha participación por parte de todos (Cuaderno, día 5"), "les ha parecido increíble que el barbero y el cura quemasen libros y han hablado casi todos cuando yo he preguntado si no leer no es también una manera de quemar los libros; han dicho que sí; a ver si es verdad y los salvan leyendo" (Cuaderno, día 2). La expectación que levantaron las narraciones hizo que muchos participantes preguntaran mucho para conocer bien a los personajes y las situaciones a las que se tuvieron que enfrentar. Y del conocimiento surgió la implicación. Poco a poco se fueron adhiriendo a las historias e hicieron interesantes comentarios y comparaciones. Todas las sesiones se caracterizaron por una escucha activa y un clima de respeto y apertura mental que favoreció la comunicación espontánea. Podría decirse que las dos opciones que contemplaban los sujetos era o no ir al taller o involucrarse en él al cien por cien.

Con relación a la tercera categoría -expresión de emociones-, fueron muchas las que afloraron en el taller. En el cuaderno encontramos textos como los siguientes: "se ve que les gustó a todos y que les removió sus sentimientos; P.O. dijo que sentía mucha rabia por lo que había pasado, que Píramo tenía que haber buscado a Tisbe antes de clavarse la daga;

A.R. dijo que él no se mataría por nadie" (Cuaderno, día 1); "P.C. comentó que se había puesto muy triste con la historia de Mari Belcha y que su infancia también fue muy dura" (Cuaderno, día 4); "M.A dijo que él nunca ha sido capaz de vengarse de nadie, aunque ha tenido motivos de sobra" (Cuaderno, día 5). Por su parte, las listas de control diarias están bien nutridas de sentimientos. En la columna *Qué dice* aparecen enunciados como estos: que siente mucha pena, que siente coraje, que está decepcionado porque no hay justicia, que el mundo es un asco.

La intención de leer -cuarta categoría- también fue declarada abierta y abundantemente: "S.G. dice que quiere leer la leyenda de Dafne" (Cuaderno, día 1), "C.C. dijo que quería leer Amadís de Gaula, y se fue para la estantería a ver si estaba" (Cuaderno, día 2)… En la columna *Qué dice* de las listas de control diarias también aparece nítida la voluntad de leer: que leerá lo de los molinos, que le lleve la historia del gigante Polifemo para leerla, que el domingo va a leer otra historia de la Alhambra…

De las tres categorías que integran la segunda dimensión, que recordemos que era *Conductas no mediadas*, los textos revelan que el índice de absentismo fue alto e injustificado. Así, el promedio de faltas a las sesiones del taller fue de 3,65 y la desviación típica cercana a cero, lo que indica que existen pocas diferencias en el absentismo de los participantes, es decir, que todos están muy próximos a la media o que los que faltaban a cada sesión no eran los mismos, lo que sin duda entraña una seria dificultad a la hora de ejecutar un proyecto y de obtener resultados positivos. Véanse a continuación los siguientes ejemplos, que son solo una muestra de un amplio repertorio:

- A las once en punto empezamos el taller; acuden solo nueve participantes" (Cuaderno, día 1).
- Hoy han faltado P.O., A.C., J.L., J.M. y S.G. ¡Es curioso: están en el patio y no entran! (Cuaderno, día 3).
- Hoy han venido solo diez de los catorce que son. ¿Qué les pasa? Cuando llegué esta mañana me encontré en un banco del jardín a J.M. Sin yo preguntarle me dijo: "Hoy me quedo al solecito" (Cuaderno. día 7).

A la vista de los textos anteriores nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Qué valor puede tener la lectura para unas personas que cambian un taller sobre la misma por no hacer nada o tomar el sol? ¿Qué tipo de proyectos deben plantear los educadores para que sean mejor opción que la nada? ¿Cómo conseguir que la inquietud intelectual y la acción sustituyan a la quietud y a la expectación?

Por lo que atañe a la categoría *Lectura ocasional voluntaria*, pese a las abundantes declaraciones de los sujetos sobre la intención de leer por puro gusto y por propia iniciativa, estos no lo hicieron: "antes de nada, le pregunto a S.G. si ha leído el mito de Apolo y Dafne, dado que el martes dijo que lo iba a leer, y me dice que no" (Cuaderno, día 2); "le dije a C.C. que dijera al grupo algo de Amadís, pero me dijo que soltó el libro en su sitio sin leer nada" (Cuaderno día 3). Además, absolutamente todas las casillas de la columna *Lee por iniciativa propia* de las listas de control de cada día están cumplimentadas con el adverbio *no.* Y, si no hubo lectura ocasional voluntaria, tampoco hubo adquisición del hábito lector, última categoría y objetivo principal del proyecto.

5. DISCUSIÓN

El primer bloque de resultados se halla en línea con los numerosos estudios que señalan la importancia de crear situaciones didácticas que inviten a los estudiantes y a los destinatarios de proyectos socioeducativos a realizar un desplazamiento desde la cronología de la rutina y la obligación a la de la aventura y el placer (Sánchez Corral, 1995). La intensidad, concentración y explosión de emociones halladas durante el desarrollo de la iniciativa encajan bien en una línea de investigación sobre el texto narrativo y la competencia literaria que se ha ido abriendo paso desde finales del siglo pasado según la cual el enunciador de la ficción, a través de su voz narradora, brinda al destinatario, representado en el lector (u oyente), una actividad lúdica y placentera, un viaje narrativo desde el espacio y el tiempo cotidianos a otros plenos y liberadores en los que se construyen significados emocionales que vienen a transgredir la realidad. La lectura se comporta, pues, como un instrumento de liberación y de vida (Eco, 2006, Pligia, 2005, Pozuelo Yvancos, 1988), Sánchez Corral, 1995).

Por lo que atañe al segundo bloque de resultados, este tiene relación con los estudios que patentizan que la lectura no está presente en la vida de infinidad de personas y que es una competencia que se está perdiendo en las sociedades contemporáneas (Villanueva, 2016; Díaz-Mediavilla, 2020), y ello guarda correspondencia con el desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación y con su progresiva presencia en la vida cotidiana de las personas (Pérez-Gómez, 1998; García-Padrino, 2005, Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2019). Es evidente que en la de los sujetos del estudio están bien introducidas y que el ritmo acelerado y la hiperestimulación sensorial que las caracterizan han provocado hábito y ansiedad en ellos, lo que puede estar dificultando la formación de otros que, como la lectura, requieren tranquilidad y silencio.

6. CONCLUSIONES

Presentamos a continuación las conclusiones del estudio realizado.

La primera apunta al beneficio claro que el proyecto ha producido en los participantes, quienes, aunque no han leído por iniciativa propia ni han desarrollo hábitos de lectura estables, han vivido una apasionante experiencia, dialogando con los personajes que han conocido, comparando sus emociones con las propias, sintiendo rabia, decepción, enfado…, preguntando, queriendo saber más y manifestando su intención de leer.

Dado que todas las conductas dirigidas fueron fructíferas y satisfactorias, hay que considerar entonces, como segunda conclusión y enlazada a la primera, la importancia de la figura del mediador en el desarrollo de hábitos lectores, no solo en los talleres y en las aulas sino también más allá de ellos. Y dado que el amor por la literatura no se enseña, sino que se contagia, este ha de ser necesariamente un buen lector, por lo que es muy importante "su educación lectora y literaria" (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2019, p. 62). En medio de la alarmante crisis actual de lectura, claramente visible en el colectivo con el que se trabajó, es más necesario que nunca brindar con el propio ejemplo el territorio de los libros, un oasis poblado por infinidad de seres fabulosos que invitan a suspender los problemas habituales y a vivir las más increíbles aventuras.

Y si como buen lector sabrá reconocer los materiales de lectura más adecuados para el desarrollo de competencias lectoras, como buen educador sabrá no solo componer listas de libros sino también descomponerlas y recomponerlas, integrando en ellas las demandas y gustos de los sujetos con los que trabaja para que las actividades literarias se adentren en su propia vida y sean parte esencial de ella. Se trataría, pues, de ofrecer libros que "pudieran contribuir a la formación de lectores con la idea de que disfrutaran con textos adecuados a sus intereses y capacidades" (Romero-Oliva y Trigo-Ibáñez, p. 122).

La tercera conclusión se refiere al hecho de que el taller, pese a haber sido aplicado en un corto periodo de tiempo -cuatro semanas-, revolucionó el mundo afectivo de los participantes. A juzgar por los textos, este logró estimular la expresión de numerosos afectos tales como rabia, amor, decepción, agrado, etcétera. Cabe señalar, pues, la importancia de las emociones en la adquisición de los hábitos lectores. Si para Todorov leer ayuda a vivir (2009), tras esta intervención cabe afirmar que no solo ayuda a vivir sino que realmente es vivir y sentir. La lectura es un diálogo entre el lector y la obra que le lleva al establecimiento de relaciones intertextuales, hipertextuales e hipotextuales que posibilitan la comprensión plena del texto (Mendoza, 2008).

En definitiva, el proyecto de promoción de la lectura supuso un buen comienzo en el desarrollo de la competencia literaria de catorce residentes adultos de un centro de tratamiento de patologías adictivas de Córdoba (España) que no tenían estudios ni hábito lector. A nuestro juicio, los resultados constituyen una base sólida para continuar interviniendo a este respecto. La enorme dificultad que entraña tal meta no puede justificar en modo alguno su abandono. Ciertamente el taller no logró fraguar hábitos de asistencia ni de lectura, pero sí situar a los participantes ante un conflicto: el deseo vivo de leer frente al hábito empedernido de no hacerlo. Y como la vida es una secuencia de desafíos que hay que arrostrar necesariamente, más pronto o más tarde afrontarán el suyo. Se quedó operando en ellos el de Jorge Luis Borges, resuelto por él admirablemente: ser lector apasionado y ciego.

7. REFERENCIAS

Anónimo. (2013). Lazarillo de Tormes. Vicens Vives

Aristóteles. (2001). Ética a Nicómaco. Alianza

Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación literaria, lectora y el libro en la era digital. Revista chilena de literatura, 94, 147-171. Universidad de Chile

Baroja, P. (1984). Cuentos. Alianza Editorial

Borges, J.L. (2013). Cuentos completos. Debolsillo

Cerrillo, P. (2016). El lector literario. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica

Cervantes, M. (1999). Don Quijote de la Mancha. Millenium

Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En J.A. Millán (coord.) La lectura en España. Informe 2008. Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España, 23-39

Díez Mediavilla, A. (2020). El placer de leer. En A. Díez Mediavilla y R. Gutiérrez Frenada. Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI (pp.61-76). Octaedro

Eco, U. (2006). Baudolino. Debolsillo

Freire, P. (1986). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI de España Editores, S.A.

García Padrino, J. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. Revista de Educación, núm. Extraordinario 1, 37-51. Ministerio de Educación y Formación Profesional español

Hernández Sánchez, M. (2004). Historias y leyendas de Córdoba. Ediciones. Litopress

Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2019). En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es). Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 33, 55-65. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. http://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.04

Manguel. A. (2006). Nuevo elogio de la locura. Lumen

Mendoza, A. (2008). El intertexto lector. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

Montes, G. (2001). Mover la historia: lectura, sentido y sociedad. En Simposio de lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Ortega y Gasset, J. (2004). Obras Completas, I. Taurus

Ovidio, P. (1972). Las metamorfosis. Bruguera

Pérez Gómez, A. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata

Pozuelo Yvancos, J.M. (1988). Teoría del lenguaje literario. Cátedra

Ramírez Leyva, E.M. (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. Investigación bibliotecológica, 30 (69), 95-120. Universidad Nacional Autónoma de México

Rodari, G. (2017). Escuela de fantasía. Blackie Books

Romero, M. F., Ambrós, A., y Trujillo, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. Investigaciones sobre lectura, 13, 18-35. Asociación Española de Comprensión Lectora. Universidad de Málaga

Romero Oliva, M. y Trigo Ibáñez, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj y R. S. Balches Arenas (Eds). Voces y caminos en la enseñanza del español /LE desarrollo de las identidades en el aula (pp. 119-137). University of Silesia in Katowice. https://n9.cl/vqzwd

Sánchez Corral, L. (1995). Literatura infantil y lenguaje literario. Paidós

Sánchez Corral, L. (2001). Utilidad (utópica) de la poesía. INETemas, Publicación del Instituto de Estudios Transnacionales de Córdoba, 20, 8-13. Instituto de Estudios Transnacionales (INET)

Shakespeare, W. (2012). El mercader de Venecia. Alianza Editorial

Todorov, T. (2009). La literatura en peligro. Galaxia Gutenberg

Villalón, C. (1997). El Scholástico. Crítica

Villanueva, D. (2016). Leer literatura, hoy y siempre. En J. Millán (Coord.) La lectura en España Informe 2017. Federación de Gremios de Editores de España, 27-37

MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE MAYORES DE GRANADA

NAZARET MARTÍNEZ HEREDIA
Universidad de Granada

ANA AMARO AGUDO
Universidad de Granada

FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ RÍOS
Universidad de Granada

SILVIA CORRAL ROBLES
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios sociodemográficos muestran un aumento generalizado del colectivo de personas mayores, tanto en España como en el mundo en general. La longevidad es una característica de la sociedad actual, consultando datos del Informe Nacional de Estadística (INE, 2019) hay 9.057.193 personas mayores, por lo tanto, una vez más se pone de manifiesto la necesidad de llegar a esa edad con calidad de vida.

A través de la estadística el envejecimiento es entendido como el incremento de la proporción de personas mayores, así como el aumento de la edad media de la población. Es decir, nos encontramos con un fuerte aumento significativo de las personas mayores a partir de 65 años y dentro de éste un aumento de los mayores de 80 años. Este envejecimiento progresivo de la población en la mayoría de los países viene determinado por numerosos factores como, por ejemplo, la disminución de la tasa de natalidad o el retraso de la mortalidad en nuestros mayores (Cambero y Díaz, 2019).

Vemos que va a existir un mayor envejecimiento progresivo en España (2018-2033), sin diferenciaciones notables entre hombres y mujeres. El

Informe del IMSERSO (2018) expone como la evolución futura del envejecimiento apunta a un fuerte crecimiento de personas mayores, alcanzando hacia el 2065 valor del 34,6% en el caso de la población española de 65 años y más; 16,5% entre 65 y 79 años y 18,1% de la población con más de 80 años.

El proceso de envejecimiento junto a los indicadores demográficos apunta hacia un cambio en la pirámide poblacional de jóvenes y mayores; sin embargo, podemos ver que actualmente no se le otorga la importancia necesaria, por lo que es sumamente importante avanzar en la educación e inclusión de mayores para que sean totalmente activos contribuyendo y beneficiando el desarrollo de la sociedad. Limón y Chalfoun (2017) albergan la necesidad de la promoción de un envejecimiento activo teniendo en cuenta las necesidades personales, poniendo de manifiesto la búsqueda de nuevas estrategias para alcanzar una sociedad más inclusiva, respetando la edad y la singularidad de las personas. Este aumento en la esperanza de vida supone un reto muy importante para la sociedad teniendo en cuenta aspectos económicos, atención sanitaria, sistemas de apoyo familia, entre otros. Para poder ofertar una educación hace falta desarrollar nuevos recursos y descubrir nuevas especializaciones entre los profesionales de la educación, permitiendo ofrecer unos programas educativos adaptados a los mayores aprovechando su experiencia vital.

El aprendizaje es una facultad humana que desarrollamos continuamente desde los primeros momentos de vida, incluso antes del propio nacimiento. El aprendizaje se contempla desde un punto de vista formal, cuando asistimos a centros de enseñanza reglada y no reglada, y también mediante lo que asimilamos en las actividades cotidianas. Así podemos decir que aprendemos a lo largo de la vida, en cualquier etapa del ciclo vital, incluida la vejez (González et al., 2022).

Ante esta revolución demográfica debemos estar preparados desde cualquier ámbito de la sociedad, atendiendo multidisciplinariamente el envejecimiento y la vejez. Cada día se alcanzan edades más avanzadas, siendo una realidad social en España, de modo que se afrontarán estados de vejez más extensos temporalmente, como preparación para el envejecimiento activo y saludable.

Durante las últimas décadas se ha presenciado un considerable incremento de la proporción mundial de la población con 60 y más años, principalmente en los países desarrollados. Este éxito histórico ha sido resultado de las diferentes políticas públicas puestas en marcha, las cuales han favorecido una serie de condiciones que han propiciado el aumento de la población envejecida. Entre estas condiciones, se podría destacar el aumento de la esperanza de vida. Según el Instituto Nacional de Estadística, en 2018, sitúa la esperanza de vida en los 83,19 años. Los hombres en 80,46 y las mujeres en 85,85 años. Otra condición importante del aumento de esta población se debe al desarrollo socioeconómico y cultural que ha promovido nuevos estilos de vida, además de verse reducida la mortalidad infantil, la tasa de fecundidad y la natalidad (Abellán et al., 2018; Nava y Acosta, 2018; Organización Mundial de la Salud, 2015). La preocupación ante esta nueva realidad ha hecho del envejecimiento un objeto central de estudio a nivel mundial.

El informe Jacques Delors (1996) estimuló el diseño de políticas educativas a nivel mundial, y en la actualidad sigue conceptualizando el aprendizaje a lo largo de la vida. En el mismo, se subraya que "estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar, y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio" (Delors, 1996, p. 95). El nuevo enfoque de la educación se fundamenta en cuatro ideas básicas:

a. Respeto Social. Cooperar y participar con los demás. La educación evita la violencia y soluciona los conflictos. Primero se produce el descubrimiento del otro, conociéndose a sí mismo al propio tiempo. Segundo, participar en proyectos comunes. Para ello ayudan a la enseñanza de otros conocimientos, el cooperativismo, el asociacionismo, el trabajo en equipo y la participación. Cultura de tolerancia y diálogo, que conserve las tradiciones y la identidad colectiva, que fomente la fraternidad y solidaridad, que lleven a la cohesión social, sin integrismo. La educación brinda medios para formar una ciudadanía más consciente y activa.

b. Deseo constante de conocer. La educación proporciona instrumentos para la comprensión y para el dominio de los medios para adquirir el saber. Por este medio se puede comprender el mundo y desarrollar las capacidades profesionales y de comunicación. Al mismo tiempo proporciona el fin de disfrutar del placer de comprender, conocer y descubrir. Al adquirir individualmente la capacidad de investigación se adquieren los medios para saber, se aumenta la curiosidad intelectual, el sentido crítico y la autonomía de juicio. La educación básica proporciona una sólida cultura general que permite a su vez la especialización posterior.
c. Pasar a la acción. Hacer para influir en el entorno, para mejorarlo. La formación no se reduce a la capacitación profesional, sino que se amplía hacia lograr la competencia personal, que implica la capacidad de comunicarse, trabajar en equipo, afrontar y solucionar conflictos. Los aprendizajes cobran un sentido significativo puesto que ayudan a construir y transformar el medio en el que estamos; se concibe la cultura como la capacidad para conocer y mejorar el ambiente que nos rodea.
d. Consolidar la entidad personal. Lleva consigo conocerse a sí mismo y realizarse, el desarrollo global de cada persona, de su cuerpo y de su espíritu, en sus distintas manifestaciones: inteligencia, sensibilidad, responsabilidad, pensamiento autónomo y crítico, imaginación, creatividad, descubrimiento, experimentación, arte, cultura y deporte. Significa el desarrollo del ser humano, del nacimiento al fin de su vida, el conocimiento de sí mismo y en relación con los demás. La persona en toda su riqueza y complejidad. El individuo, miembro de una familia y una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños.

En el año 2015, se publica el Plan Estratégico de Aprendizaje a lo Largo de la Vida en España por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,

estableciendo objetivos para su implementación por las administraciones educativas.

El envejecimiento activo es definido por la OMS (2015) como el proceso por el que se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida, con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable, la productividad y la calidad de vida en la vejez. Para promover el envejecimiento activo, hay factores sobre los que podemos influir, y otros que escapan de nuestra influencia, considerando como primordiales la buena alimentación y el ejercicio físico regular (Giovanna, 2017). El término envejecimiento activo surgió en el año Internacional de las Personas Mayores (1999), cuando el profesor Kalache estableció una asociación entre la actividad y las oportunidades de ser sano durante la vejez y resaltó la necesidad de crear y mantener las oportunidades para que las personas mayores permanezcan activas (Del Barrio et al., 2018). Hay que tener muy presente la importancia de la dimensión social y cognitiva, relacionándonos y ejercitando nuestro cerebro para conservar al máximo sus facultades (Del Barrio et al., 2018; Giovanna, 2017). El envejecimiento activo supone un proceso (González-Cuzi, 2021) mediante el cual se busca que las personas mayores puedan realizar su potencial de bienestar físico, social y mental optimizando los pilares de salud, seguridad, aprendizaje permanente y participación (Limón-Mendizábal, 2018), con el fin de mejorar su calidad de vida y garantizando su protección y seguridad.

Las instituciones públicas se enfrentan a nuevos retos que van surgiendo, como la inserción social de las personas mayores o la pérdida de su autonomía personal, tratando de generar un envejecimiento pleno y autónomo (Giovanna, 2017; Foster y Walker, 2015). Así lo reclaman instituciones mundiales como la OMS, señalando como punto fundamental la promoción del envejecimiento activo, como se ha señalado anteriormente (Tur, 2018) y partiendo de una premisa fundamental, aportar a la sociedad ofertas de aprendizaje que se ajusten a sus necesidades y su realidad, incluida la etapa a la que se refiere este trabajo.

Como indica el Libro Blanco sobre Envejecimiento Activo (2011), este se dirige hacia “el desarrollo de las competencias para la vida, con capacidades de autoconocimiento y autovaloración, creatividad personal,

participación en contextos sociales o adquisición de conocimientos culturales y científicos, entre otras competencias individuales" (p.290). Envejecer supone afrontar cambios personales y adaptarse a una sociedad donde se producen avances acelerados que hacen necesaria la actualización de la formación anterior (Martín et al., 2021; Tur, 2018). Los mayores necesitan disponer de posibilidades de aprendizaje para el logro de sus exigencias individuales y colectivas, mediante el intercambio de significados, conocimientos, estrategias o experiencias para desarrollar sus habilidades y saberes en la mejora de la vida. Un ejemplo de ello, son las aulas de mayores (Torres, 2022) enmarcadas dentro del 'Programa de envejecimiento activo' a nivel autonómico y nacional. Donde se debe resaltar la calidad de vida como un derecho que hace referencia a una serie de cogniciones y emociones que generan una visión más optimista de la vida, mediante un sentimiento de utilidad, deseos de emprender nuevos proyectos y que todo esto tenga una repercusión positiva en la salud (Cambero y Díaz, 2019).

La incorporación de los mayores al ámbito universitario viene dada por la creación y desarrollo de los Programas Universitarios para Mayores (PUM). El ideal que se persigue con la creación de estos programas se centra en considerarlos como un grupo de personas que disponen de un mayor tiempo libre y que, cada vez más, demandan una mayor participación social, así como jugar un papel más relevante en la resolución de sus propias necesidades y problemas (Moreno-Crespo et al., 2018).

La educación en personas mayores se trata de un factor relevante para un envejecimiento saludable, activo, productivo y satisfactorio, consolidándose como un nuevo campo de actuación y reflexión pedagógica en la sociedad actual. Serdio (2015) expone como el "rostro educativo" del envejecimiento se ha ido configurando a través de intereses asistenciales y lúdicos pero que actualmente el interés educativo está retomando nuevos planteamientos y objetivos que se desencadenan en nuevas formas de actuación. Las desigualdades sociales, políticas y económicas promulgan una serie de desventajas en torno a nuestros mayores que lo vuelven vulnerable frente a otros grupos poblacionales, lo cual hace plantearse una serie de interrogantes relevantes como es el tema de los

idiomas. En la enseñanza de idiomas a los adultos mayores destaca la lengua inglesa, como lo hace también en los otros grupos de edad.

El aprendizaje de una segunda lengua favorece en las personas mayores su aspecto social, debido a que la desvinculación laboral provoca la sensación de no pertenencia a una sociedad, por lo que aprender un segundo idioma, fomenta las relaciones con otras personas, además de adquirir el conocimiento de una cultura que rodea al lenguaje, así como entrega la oportunidad de viajar y crear nuevas conexiones (Traña y Larenas, 2014).

En este proceso el uso de las nuevas tecnologías facilita, también en este ámbito, el encuentro con la lengua inglesa en todas sus dimensiones, propiciando además el trabajo colaborativo y la interacción personal (Quintana, 2019). Todo ello muy relacionado con la motivación esencial. También se destaca el uso de las redes sociales por parte de estos grupos de aprendizaje, facilitando una continuidad de lo realizado en clase y reforzando los aprendizajes que tienen lugar en la misma por la continuidad de las interacciones (Ortega-Tudela y Ortiz-Colon, 2015).

El aspecto afectivo, por tanto, es un aspecto fundamental en la enseñanza del inglés a adultos mayores en todas sus dimensiones, especialmente en la dimensión oral. Esto se muestra, también, en una experiencia de largo recorrido con talleres de inglés para adultos mayores (Enríquez, 2007). El abordaje de la enseñanza del inglés, concretamente a través de técnicas de dramatización, se muestra como una dimensión necesaria y muy provechosa en la enseñanza del inglés en estos grupos de personas (Martínez, 2022). Los grupos de adultos mayores en el ámbito universitario se encuentran muy motivados con la enseñanza de la lengua inglesa y ésta se constituye en un lugar privilegiado para el encuentro interpersonal y la consiguiente realización personal.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación titulado ‘Retos y posibilidades académicas, lingüísticas y sociales en el aprendizaje del inglés en personas mayores’, financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia a través del Programa 20. de Investigación Precompetitivos para Jóvenes Investigadores de la convocatoria 2021 del

Plan Propio de Investigación de la Universidad de Granada. El estudio está compuesto por 34 participantes (10 hombres y 24 mujeres) con edades comprendidas entre los 59 y 74 años, estando la mayoría en el rango de 63 a 68 años.

Atendiendo a la naturaleza específica de nuestro objeto de estudio, los criterios de selección de nuestros informantes han sido:

1. Ubicación geográfica en el contexto rural o urbano de la ciudad de Granada y Melilla.
2. Pertenecer al Aula Permanente de Formación Abierta.
3. Estar matriculado en la asignatura de inglés.

Esta investigación pretende dar respuesta al siguiente interrogante ¿Cuál es la motivación intrínseca y extrínseca en las personas mayores para aprender inglés en el Aula Permanente de Formación Abierta? De aquí surge el objetivo general que guió el desarrollo de este estudio, el cual se centra en medir el grado de motivación en el proceso de aprendizaje del inglés por parte de las personas mayores del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada en sede Granada y sede Melilla.

Con el fin de responder a los objetivos propuestos en el presente estudio se ha utilizado una metodología cualitativa, empleando cómo técnica de recogida de datos la entrevista semiestructurada, no-formal, conversacional y biográfica. El tiempo medio de cada entrevista fue aproximadamente de noventa minutos, desarrollada en una sola sesión. En cuanto a la estructura de la entrevista, ésta fue una adaptación del "test de actitud/motivación" de Gardner (2004). La entrevista final quedó dividida en cuatro partes:

- La primera recoge los datos sociodemográficos de los participantes, edad, sexo, asignatura, nivel de inglés, formación, años que lleva estudiando inglés e idiomas que habla.

- La segunda agrupa las preguntas relacionadas con la decisión de aprender inglés, así como con temas que les causan mayor interés para trabajar en clase.

- La tercera concentra preguntas acerca de las distintas destrezas, así como sus intereses en cada una de ellas.
- Por último, preguntas para conocer la motivación intrínseca y extrínseca que tiene la persona mayor hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La investigación se caracteriza por un muestreo intencional, los casos fueron elegidos en la ciudad de Granada y Melilla. Una vez realizadas las entrevistas se procedió a transcribir la información, en primer lugar, de manera literal, seguido del relato biográfico. Los datos cualitativos han sido analizados mediante el programa software de análisis cualitativo *N-vivo* (versión 12) creando una serie de categorías de análisis a través de un proceso inductivo-deductivo dando lugar al sistema de categorías utilizado en la investigación:

- - Motivación Extrínseca (ME): Motivos que llevan a una persona a realizar determinado trabajo o actividad estando sujetos a contingencias o factores externos.
- - Motivación Intrínseca (MI): Surge desde el interior del propio individuo cuando realiza acciones por el mero hecho de disfrutarlos y de la pasión que tiene por las cosas que ejercita.

Una vez codificados los datos se realizó su depuración por medio de la triangulación, obtenidos a través de la entrevista semiestructurada y autobiográfica. Posteriormente, se realizó el análisis de contenido mostrando los resultados descriptivos de las categorías investigadas.

3. RESULTADOS

3.1. MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Atendiendo a las respuestas proporcionadas, las personas mayores quieren aprender inglés de forma extrínseca para viajar [“*para viajar y poder desenvolverme*”], [“*me interesa para aprenderlo y para comprender conversaciones y desenvolverte en el extranjero*”], [“*porque me gusta viajar y quiero poder entender lo básico al menos*”], [“*aprender inglés me facilitaría viajar al extranjero y comunicarme con el entorno* ”], comunicarse fuera de España con familiares y amigos [“*para poder intervenir en las situaciones*

que puedan presentarse"], ["*es una lengua necesaria para comunicarse en el extranjero* ["*la comunicación con otras personas*"], ["*hablar con mis nietos*"], para tener conocimientos científicos ["*tener conocimientos científicos*"], por entretenimiento ["*para entretenerme*"], ["*por entretenimiento*"] ya que es un lengua mayoritaria y atractiva ["*es la lengua más hablada*"], ["*creo que es una lengua muy atractiva*"]debido a presiones familiares ["*los nietos nos obligan*"], ["*mis hijas me dicen que lo aprenda que es muy necesario*"], o incluso para poder ver películas ["*veo películas en inglés, estudio gramática con mi nieta*"], desenvolverse en las redes sociales ["*ver videos y entenderlos en las redes sociales*"], comprender canciones… ["*comprender las canciones en internet que me ayudan a veces*"].

3.2. Motivación intrínseca

Las personas mayores quieren aprender inglés de forma intrínseca para mejorar su actividad mental y tener validez propia ["*lo importante es estar en la onda*"], ["*me activa la mente* "], ["*tener la mente activa*"], ["*tener agudeza mental*"], aprender ["*por aprender*"], ["*es la principal finalidad de mi aprendizaje*"], divertirse ["*venir a las clases me divierte*"], mejora personal ["*para no sentirme perdida*"], ["*porque la vida con inglés es más fácil y además me gusta*"], ["*estamos en un mundo donde hay que ser activo, incluso después de jubilado*"], porque se trata de una ilusión y superación ["*es un reto personal*"], ["*es un proyecto personal*"], ["*desde que era joven tenía ilusión, ahora jubilado me gustaría aprenderlo mejor*"], ["*es una ilusión, Por superación*"].

4. CONCLUSIONES

A través de este trabajo se ha aproximado a la necesidad de la educación a lo largo de la vida de nuestros mayores, justificando el aumento generalizado de la población. Todo ello ha favorecido el diseño de estrategias metodológicas, la introducción de innovaciones en la práctica educativa, gestión de recursos, incorporación de metodologías de investigación acción en el aula, refuerzo de un aprendizaje cooperativo, comunitario…para la educación de los mayores (Blázquez y Holgado, 2011). Numerosos autores han propuesto varios modelos de envejecimiento que intentan proporcionar una mirada más positiva al proceso de

envejecimiento (Cosco et al., 2018; Mendizábal, 2018; Rivero y Agoiz, 2019) siendo estos:

- Envejecimiento exitoso, a través del mantenimiento de relaciones interpersonales y de la participación en actividades significativas sociales.
- Envejecimiento saludable, a través de la puesta en práctica de hábitos y estilos de vida saludables, así como realizando prevención temprana de algunas enfermedades.
- Envejecimiento activo, entendido como el proceso de optimización de la mejora de salud, seguridad y participación con la finalidad de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen.

Un marco centrado en la educación es el apropiado para la atención a la diversidad social, debido a que los ciudadanos pueden obtener una respuesta de satisfacción a sus necesidades especiales, intentando solucionar los problemas derivados de la interacción individuo-contexto. En este contexto, la comunidad y el sistema educativo donde se desarrolla deben establecer las medidas oportunas para las capacidades y las características personales de nuestros mayores. Sus posibles limitaciones no vienen determinadas por sus condiciones individuales, sí por las de una sociedad que procura espacios, medidas y recursos, bajo principios de igualdad tanto real como normativa y de convivencia (Luque, 2019).

La educación a lo largo de la vida, lleva consigo la importancia de aprender durante nuestra vida con el objetivo principal de reformar los conocimientos, las aptitudes y las competencias dentro de nuestra perspectiva cívica, personal y social. Las distintas iniciativas educativas dirigidas a este colectivo deben ir encaminadas a su bienestar y mejora de su condición de vida. Un gran número de mayores se encuentra interesado en seguir colaborando con la sociedad, compartiendo conocimientos. Existen diferentes actividades educativas que intentar proporcionar una educación inclusiva, por ejemplo, Programas Universitarios de Mayores (PUM), Aulas de Tercera Edad, Programas Municipales,

Asociacionismo Cultural, Voluntariado Cultural, Programas Culturales de los Centros de Participación Activa, entre otros.

La Universidad de Mayores es un modelo enfocado a la adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje formal, reglado y estandarizado. Se ha consolidado como un espacio formativo para las personas de edad provecta a través de los Programas Universitarios para Personas Mayores (PUM), dichos programas ponen de manifiesto la expansión cultural, que junto a la profesionalización e investigación posee la universidad (Serdio, 2015). La universidad de mayores posee un triple objetivo, por un lado, adaptar los conocimientos al nivel de formación de los participantes, por otro, tener en cuenta las situaciones específicas del aprendizaje de las personas mayores, y finalmente, complementar esta enseñanza con otras actividades de carácter sociocultural. Una posible limitación es el escaso alcance debido a la ubicación de las universidades en las capitales y/o en los grandes núcleos de población de cada una de las provincias que conforman nuestro país (Moreno-Crespo, 2015). La oferta educativa de las universidades ha de ser flexible, en particular, las universidades han establecido programas dirigidos al fomento de la inclusión y cohesión social, al mismo tiempo que fomentan la solidaridad intergeneracional (Moreno-Crespo y Cruz-Díaz, 2012).

Aunque la jubilación llegue, gran cantidad de mayores pretende seguir colaborando con la sociedad, ya que poseen una experiencia “del haber vivido”. Dicha colaboración proporciona compromiso y valoración, haciendo que se sientan útiles favoreciendo la salud mental, social y psicológica. El cambio demográfico que acontece requiere de numerosas actuaciones de inclusión social educativa hacia nuestros mayores.

Finalmente, esta investigación pone de manifiesto que existe una correlación positiva alta entre la motivación académica y personal, y el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, llegando a la conclusión que a mayor motivación mejor será el aprendizaje del estudiante. Este factor, toma aún más importancia cuando se trata de esta etapa, pues las personas mayores demandan contenidos de aprendizaje funcional e interesante que cumplan sus expectativas y que le ayuden en su vida cotidiana.

La satisfacción personal es uno de los aspectos clave que se encuentra detrás de esta motivación por aprender y sentirse activos e integrados en la sociedad. Estos datos nos permiten crear un programa formativo de inglés para mayores del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada, ya que nos orientan a realizar los ajustes necesarios en los programas de enseñanza del inglés para personas mayores, y nos aportan nueva información a este campo de investigación poco estudiado.

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los mayores provoca un cambio positivo debido a que promueve la generación de nuevos vínculos y el fortalecimiento de las capacidades mentales, cada vez más, este grupo etario está más interesado en cursos de idiomas.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al profesorado y a los estudiantes del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada (Sede Granada y Melilla) por su inestimable colaboración.

Este trabajo ha sido financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia a través del Programa 20. de Investigación Precompetitivos para Jóvenes Investigadores - Modalidad A – Jóvenes Doctores (Convocatoria 2021) del plan propio de investigación de la Universidad de Granada.

6. REFERENCIAS

Abellán, A., Ayala, A., Pérez, J., y Pujol, R. (2018). Un perfil de las personas mayores en España, 2018. Indicadores estadísticos básicos. Informes envejecimiento en red.

Blázquez, F., y Holgado, M. A. (2011). Innovación educativa en los programas universitarios para mayores. Revista de Ciencias de la Educación, 225, 128-150.

Cambero, S., y Díaz, D. (2019). Aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia de envejecimiento activo. Caso de estudio de la Universidad de Mayores de Extremadura. Revista de Sociología de la Educación, 12(1), 104-122. https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13227

Cosco, T. D., Wister, A., Brayne, C., y Howse, K. (2018). Psychosocial aspects of successful ageing and resilience: critique, integration and implications/Aspectos psicológicos del envejecimiento exitoso y la resiliencia: crítica, integración e implicaciones. Estudios de Psicología, 39(2-3), 248-266. https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1493843

Del Barrio, E., Marsillas, S., y Sancho, M. (2018). Del envejecimiento activo a la ciudadanía activa: el papel de la amigabilidad. Aula abierta, (47), 1, 37-44. https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.37-44

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. (Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI).

Enríquez, S. C. (2007). La enseñanza de la oralidad: En talleres de inglés para adultos mayores. Puertas Abiertas, 3(3), p.47.

Fernández-Ballesteros, R. (2017). Psicología de la vejez. Una psicogerontología aplicada. Pirámide.

Foster, L., y Walker, A. (2015). Active and Successful Aging: A European Policy Perspective. The Gerontologist, 55(1), 83–90. 10.1093/geront/gnu028

Gardner, R. C. (2004). Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. The University of Western Ontario.

Giovanna, M., (2017). Promoción del envejecimiento activo. En Fernández-Ballesteros. Psicología de la vejez. Una psicogerontología aplicada. Pirámide.

González, S., Mo, D., y Castro, P., (2022). La dimensión política del envejecimiento activo: personas mayores y participación política. Revista de Ciencias Sociales, 92, 87-105.

González-Cuzi, T. (2021). Acompañando el envejecimiento activo y saludable. [Webinar]. Universidad Maza Digital.

IMSERSO. (2018). Informe 2018. Las personas mayores en España. https://www.imserso.es/imserso_01/documentacion/estadisticas/informe_ppmm/index.htm

Instituto Nacional de Estadística. (2018). España en cifras 2018 (1). https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2018/2/#-zoom=z

Instituto Nacional de Estadística. (2019). España en cifras. https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2019/3/

Libro Blanco sobre Envejecimiento Activo. (2011). https://www.imserso.es/imserso_01/envejecimiento_activo/libro_blanco/index.htm

Limón, M. R., y Chalfoun, M. E. (2017). La Biblioteca como agente social en el proceso de empoderamiento de los adultos mayores en un ambiente intergeneracional e intercultural. Congreso Internacional de Pedagogía Social. Libro de Actas y Resúmenes. Editorial Copiarte.

Limón-Mendizábal, M.R. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. Aula Abierta, 47, 45-54. https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.45-54

Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. Revista latinoamericana de estudios de educativos, 39(3-4), 201-223.

Martín, J.C., Alemán, P.F., y Castellano, R. (2021). Escala de envejecimiento activo. Pedagogía social: revista interuniversitaria, 37, 99-111. 10.7179/PSRI_2021.XX

Mendizábal, M. R. L. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. Aula abierta, 47(1), 45-54. https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.45-54

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Moreno-Crespo, P. (2015). Educación a lo largo de la vida: Aulas de mayores. Revista Fuentes, (17), 113-133. http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i17.05

Moreno-Crespo, P., y Cruz-Díaz, M. R. (2012). Promoción de la calidad de vida a través de los programas socioeducativos para mayores: Universidad y mayores. In Colectivo Innovagogía y AFOE, Actas del Congreso. I Congreso Internacional Virtual Innovagogía 2012. Congreso virtual sobre Innovación pedagógica y praxis educativa (pp. 1522-1533).

Moreno-Crespo, P., Prieto, E., Pérez de Guzmán, M.V. (2018). La Universidad educadora permanente: el aula abierta de mayores. Revista de Humanidades, 35, 31-53. https://doi.org/10.5944/rdh.35.2018.19010

Nava, I., y Acosta, L. (2018). El gran reto no se encuentra en el envejecimiento demográfico en sí mismo, sino en el comportamiento social y económico ante tal proceso. Revista Latinoamericana de Población, 12(22), 106-109. doi:https://doi.org/10.31406/n22a7

Organización Mundial de la Salud. (2015). Informe mundial sobre el envejecimiento activo y la salud. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf;jsessionid=45B80800ACD61AC1BC93DF2758371004?sequence=1

Ortega-Tudela, J. M., y Ortiz-Colon, A. M. (2015). Redes sociales y formación permanente en personas mayores. Revista complutense de educación, 26, 273. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47549

Plan Estratégico de Aprendizaje a lo Largo de la Vida en España por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-estrategico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/ensenanza/20676

Quintana, J. J. (2019). Relación entre las Competencias Digitales Docentes y la Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera. ProQuest Dissertations Publishing.

Rivero, S. C., y Agoiz, A. B. (2019). Envejecimiento activo y ciudadanía senior. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, (43), 59-87. https://doi.org/10.5944/empiria.43.2019.24299

Serdio, C. (2008). La educación en la vejez: fundamentos y retos de futuro. Revista de educación, 346, 467-483.

Serdio, C. (2015). Educación y envejecimiento: una relación dinámica y en constante transformación. Educación XXI: revista de la Facultad de Educación, 18(2), 237-255. 10.5944/educXX1.14017

Torres, M.I. (2022). Universidad de mayores: reinventarse e innovar en tiempos pandémicos. Revista jurídica de investigación e innovación educativa, 26, 73-91. https://doi.org/10.24310/rejie.vi26.14131

Traña, M. B., y Larenas, C. H. D. (2014). Estrategias comunicativas de adultos mayores en inglés como segunda lengua. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 10(1), 61-74.

Tur, M. C. T. (2018). Envejecimiento activo, generatividad y aprendizaje. Aula abierta, 47(1), 63-66. https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.63-66

RETOS LINGÜÍSTICOS Y SOCIALES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN PERSONAS MAYORES DEL AULA PERMANENTE DE FORMACIÓN ABIERTA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

SILVIA CORRAL-ROBLES
Universidad de Granada

NOBUO IGNACIO LÓPEZ-SAKO
Universidad de Granada

JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN
Universidad de Granada

NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo globalizado, altamente tecnológico y cambiante, donde la importancia de conocer una lengua a nivel comunicativo resulta ser una necesidad para todas las edades (Madrid, 2006). De hecho, investigaciones recientes apoyan el fomento del aprendizaje de una segunda lengua por diversas razones, una de ellas está ligada a los beneficios del cerebro bilingüe (García-Sierra et al., 2016); el fomento de las competencias interculturales (Comisión Europea, 2011; Corral-Robles et al., 2017) o el retraso del deterioro cognitivo (Bialystok et al., 2012).

Estos dos últimos beneficios tienen especial importancia en uno de los sectores de la población, las personas mayores, un sector cada vez más representativo dentro de nuestra sociedad, pues la esperanza de vida ha crecido progresivamente y ha traído consigo su vitalidad y su necesidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, reclamando diversos espacios educativos que permitan mejorar su desarrollo social y personal para mantenerse activos e integrados (Solórzano y De Armas, 2019).

Es un hecho que la población española está sufriendo un envejecimiento activo, lo que supone que tras su jubilación aún quieran seguir integrados en la sociedad. Nuestros mayores presentan un mayor interés por seguir aprendiendo a lo largo de su ciclo vital para mantener activa su motivación y prevenir numerosas enfermedades, incidiendo en la conservación de la memoria, lo cual ayuda a mantener una alta autoestima (Baumgartner, 2001; Pincas, 2007).

España concibe el aprendizaje permanente como un objetivo estratégico que conduce a las personas mayores a una formación superior integral que no tiene como fin el desempeño en el mercado laboral (Valle-Aparicio, 2014; Guerrero-Ceh, 2020). Junto con España, otros 48 países como Finlandia, Alemania y Suecia comparten estos ideales que se incluyen en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Para cubrir estas necesidades educativas, en España existen diversas propuestas formativas en la educación permanente de personas mayores que ayudan a la promoción de esta educación. La oferta educativa para nuestros mayores es amplia (Mogollón, 2012; Ricoy y Álvarez-Pérez, 2016). De hecho, existen diversos modelos educativos dirigidos a esta población de diferente carácter vivencial, como pueden ser las universidades de mayores, como bien indica Montero (2015). Un claro ejemplo de esta formación es el Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada, caracterizada por la función social de estos programas. El Aula Permanente de Formación Abierta es un espacio que permite desarrollar una educación para mayores y que intenta conservar su papel activo en la sociedad (Martínez y Bedmar, 2016).

El programa universitario para mayores pretende contribuir a la mejora de las capacidades personales y sociales de su alumnado a través de un servicio formativo y social. Por ello, se lleva a cabo el diseño de un currículum de enseñanza coherente y adaptado a las necesidades de los educandos. En dicho programa académico se pueden encontrar asignaturas de carácter obligatorio, optativo e incluso talleres y seminarios. Entre ellas, como optativa especial, se encuentra la enseñanza del inglés a nivel instrumental y cultural.

En este contexto, se ha elaborado un estudio cuyo objetivo principal es analizar los retos y posibilidades lingüísticas y sociales en el aprendizaje del inglés en personas mayores del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada (sede Granada y sede Melilla).

Pese a que el aprendizaje de una lengua adicional durante la tercera edad trae consigo diversas ventajas en el plano social, sanitario y educativo este proceso de adquisición se ve afectado por distintas barreras que condicionan la vida de los aprendices mayores.

Según Henter (2014), en el aprendizaje de una lengua extranjera existen numerosos factores que pueden afectar dicho proceso: factores cognitivos (aptitud lingüística, estrategias de aprendizaje), factores afectivos (actitudes, motivación, ansiedad), factores metacognitivos, factores sociales, entre otros. En las personas mayores, un factor que encontramos con frecuencia es la ansiedad lingüística, lo cual tiene un efecto afectivo altamente negativo sobre el rendimiento en la comunicación.

La ansiedad es un sentimiento que puede bloquear el proceso de aprendizaje de una lengua, y, a su vez, puede desencadenar el desarrollo de otros factores sociales-afectivos como la pérdida de confianza en uno mismo. Esto, sin duda, puede crear inseguridad y perjudicar seriamente el proceso de aprendizaje (Steber y Rossi, 2021; Fontanella y Sandmann, 2011).

El principal motivo del diseño de este estudio, por tanto, es intentar comprender, a través de los propios protagonistas del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada, la presencia de los retos en el uso de la lengua meta, el inglés, a nivel académico y social en cuatro de las seis destrezas lingüísticas (en este estudio no tendremos en cuenta la mediación y la interacción) y el esfuerzo para proporcionarles ofertas educativas adaptadas a sus necesidades y a la realidad en la que se encuentran.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es analizar los retos lingüísticos y sociales en el aprendizaje del inglés en personas mayores del Aula

Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada (sede Granada y sede Melilla).

2.1. Objetivos específicos

A partir de este objetivo general, planteamos los siguientes objetivos específicos:

- OE1. Analizar la competencia lingüística en inglés de los mayores de ambas sedes.
- OE2. Conocer los retos que supone el aprendizaje del inglés a nivel académico y social por parte de las personas mayores de ambas sedes.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación titulado 'Retos y posibilidades académicas, lingüísticas y sociales en el aprendizaje del inglés en personas mayores', financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia a través del Programa 20. de Investigación Precompetitivos para Jóvenes Investigadores de la convocatoria 2021 del Plan Propio de Investigación de la Universidad de Granada.

3.1. Diseño de la investigación y Participantes

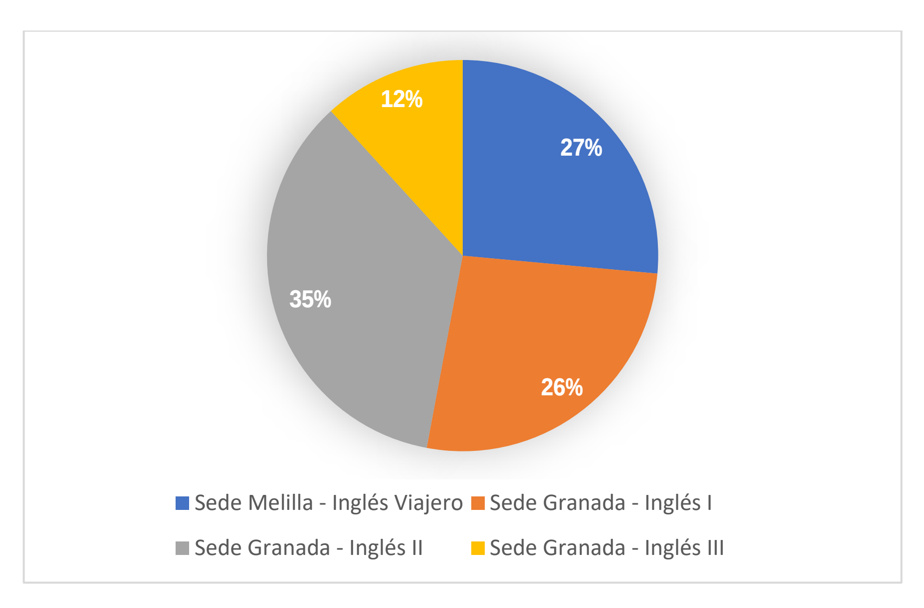
Para la recogida de datos se ha optado por un muestreo intencional, en el que los participantes del estudio son aquellos que cumplen estos tres requisitos:

1. Ubicación geográfica en el contexto rural o urbano de la ciudad de Granada y Melilla.
2. Pertenencia al Aula Permanente de Formación Abierta.
3. Estar matriculado en las asignaturas de inglés de cada sede.

Todos los participantes de este estudio, 34 en total, cumplen dichos criterios. Están distribuidos en 10 hombres y 24 mujeres, con edades comprendidas entre los 59 y 74 años, estando la mayoría en el rango de 63 a 68 años.

Un dato que se debe destacar es que en la sede de Granada hay distinción de tres grupos de niveles comprendidos entre introducción a la lengua hasta básico alto o intermedio bajo. Mientras que, en la sede de Melilla, hay solo un grupo compuesto por estudiantes de diferentes niveles. Dichos niveles corresponden a las asignaturas de *Inglés I*, *Inglés II*, *Inglés III* en la sede de Granada y la asignatura de *Inglés Viajero* en la sede de Melilla llevadas a cabo durante el curso académico 2021-2022.

GRÁFICO 1. *Distribución de estudiantes por asignaturas de inglés en la Sede Melilla y Granada (APFA)*



Fuente: elaboración propia

3.2. Instrumentos

Para responder a los dos objetivos específicos propuestos, se han empleado dos instrumentos de recogida de datos. Con el fin dar respuesta al primer objetivo específico, se decidió utilizar una versión reducida de la prueba estandarizada conocida como KET (*Key English Test*) de Cambridge correspondiente a una prueba de inglés de nivel básico que se sitúa en el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001). Pese a la distinción de nivel de los diferentes grupos

en la sede de Granada, ninguno de los estudiantes supera el nivel B1, siendo este el motivo de elección de dicha prueba.

Este test permite medir la competencia lingüística que poseen los participantes en el idioma inglés y pone a prueba las cuatro destrezas lingüísticas en inglés: Comprensión Lectora (*reading*), Expresión Escrita (*writing*), Comprensión Auditiva (*listening*) y Expresión Oral (*speaking*). Según las indicaciones del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER), si se obtiene el nivel A2, significa que puedes comunicarte en inglés en situaciones simples y cotidianas.

En cuanto a la puntuación, la prueba KET está diseñada sobre 23 puntos: 6 puntos corresponden a la parte de hablar y conversar, 7 puntos a la parte de lectura, 5 puntos corresponden a la parte de escritura y finalmente, 5 puntos a la parte de comprensión auditiva.

En cuanto al contenido de cada parte, para la parte de hablar y conversar se realizaron seis preguntas abiertas sobre información básica del estudiante, así como preguntas relativas a sus hobbies y pasatiempos. Para la parte de la comprensión lectora, se presentó un texto que debían leer atentamente para después elegir la respuesta correcta en siete preguntas sobre dicho texto. Para la parte de expresión escrita se presentó una situación y los participantes debían responder a través de un email de 25 palabras o más. Finalmente, para la parte de comprensión auditiva, tenían que elegir la respuesta correcta en cinco preguntas correspondientes a cinco audios cortos sobre situaciones de la vida cotidiana.

Del mismo modo, y para responder al segundo objetivo específico, se hizo uso de una entrevista, cuya estructura presenta cuatro partes. No obstante, para este estudio solo nos centraremos en dos de ellas. La primera recoge los datos sociodemográficos de los participantes: edad, sexo, asignatura, grupo de nivel de clase, formación, años que lleva estudiando inglés y otros idiomas que conoce. La segunda parte consiste en una serie de preguntas abiertas para reconocer los retos en el uso de la lengua meta a nivel académico y social en las cuatro destrezas. Dichas preguntas pertenecen a un cuestionario adaptado de la versión en inglés de la Batería de Pruebas de Actitud/Motivación (AMTB) para su uso

con alumnado que estudia inglés como lengua extranjera de R.C Gardner (2004).

Ambas pruebas se realizaron de forma presencial con un investigador del estudio junto con la profesora a cargo de cada uno de los grupos. La realización de ambas pruebas tenía una duración máxima de 90 minutos. Asimismo, se han seguido consideraciones éticas como el consentimiento informado.

3.3. Proceso de análisis de datos

El proceso de análisis de los datos obtenidos en la administración de los dos cuestionarios puede dividirse en dos fases. La primera fase corresponde al proceso de análisis de los datos obtenidos a través del primer instrumento, es decir, la prueba A2 KET (Key English Test) de Cambridge y la segunda fase corresponde a los datos obtenidos en la entrevista mencionada anteriormente.

Para el análisis de los datos de la prueba A2 KET (*Key English Test*) de Cambridge, dos profesores de inglés externos a la investigación corrigieron las pruebas del total de los participantes. Para la parte de comprensión lectora (*reading*) y comprensión auditiva (*listening*), cada pregunta se marcaba como correcta o incorrecta. Mientras que en la parte de la expresión oral (*speaking*), se evaluó el desempeño individual teniendo en cuenta el desempeño gramatical global, marcando como correcto si se hacía un buen uso de los diferentes aspectos e incorrecto en caso contrario. En cuanto a la expresión escrita (*writing*) la corrección se llevó a cabo teniendo en cuenta una rúbrica analítica que consta de los siguientes criterios: gramática y vocabulario, adecuación textual y, finalmente, desempeño global, donde se marcaba el nivel de 0 a 5.

Los resultados se miden en una escala de 0 a 23 puntos, siendo 23 el resultado más alto y considerándose la mitad de los puntos, es decir, 11,5 puntos, una calificación de aprobado. Para la transformación de dichos datos en resultados, se han llevado a cabo una serie de parámetros estadísticos con el fin de resumir en pocos valores la información del total de datos.

La segunda fase del proceso analítico se realizó a través de un análisis del contenido cualitativo de los datos obtenidos en las entrevistas individuales de los estudiantes, dado que es crucial captar aspectos esenciales del fenómeno social presentado desde la perspectiva de los participantes del estudio (Souza et al., 2017). Este análisis nos permite comprender, a través de las experiencias expresadas por los participantes, la presencia de los retos en el uso de la lengua meta a nivel académico y social en las cuatro habilidades estudiadas.

Este proceso se llevó a cabo a través de la categorización y la codificación de estos datos empleando el software de análisis cualitativo *N-Vivo* (versión 12), siguiendo un enfoque deductivo-inductivo. La literatura revisada fue la principal fuente que facilitó el análisis de contenido deductivo a partir del cual se crearon *a priori* las categorías principales. Mientras tanto, se analizaron inductivamente las entrevistas de los estudiantes, lo que permitió crear las subcategorías emergentes.

Esta categorización, y la posterior codificación, se llevaron a cabo mediante el consenso de dos expertos en investigación cualitativa. Esto se llevó a cabo de acuerdo con los criterios de coherencia, relevancia, claridad y significación, garantizando la credibilidad del proceso de análisis (Holloway y Todres, 2003).

La siguiente tabla presenta el sistema de categorías definitivo.

TABLA 1. *Sistema de categorías definitivo de las respuestas de los participantes de la Sede Melilla y Sede Granada de APFA*

Categorías	Subcategorías
1.Debilidades lingüísticas y sociales	1.1 Retos lingüísticos
	1.2 Retos sociales
2.Amenazas físicas y cognitivas	2.1. Aspectos fisiológicos
	2.2. Aspectos cognitivos

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta sección presenta una visión de los resultados de las dos fases que corresponden a ambas pruebas, apoyados por la literatura existente en este ámbito. Con el fin de presentar estos resultados de forma organizada para su mejor comprensión, se han trazado dos líneas de actuación. Estas líneas se corresponden con los dos instrumentos de recogida de datos utilizados en este estudio.

A continuación, en la tabla 2 se presentan los resultados globales obtenidos de la prueba A2 KET Cambridge a través del número de estudiantes que han aprobado y aquellos que no han aprobado la prueba completa, así como los porcentajes con respecto al número total de estudiantes (n=34).

TABLA 2. *Número y porcentaje de estudiantes aprobados y no aprobados en la prueba completa*

Nº Aprobados	%Aprobados	Nº No Aprobados	% No Aprobados
22/34	64,71%	12/34	35,29%

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en esta tabla 2 se ha obtenido un porcentaje muy elevado de aprobados en ambas sedes, con un total de 64,71%, es decir, rozando los dos tercios de la muestra.

Con el fin de detallar este resultado, se presenta la tabla 3, donde se muestran los resultados obtenidos a través del número de estudiantes que han superado y aquellos que no han superado cada una de las pruebas de las cuatro destrezas, así como los porcentajes correspondientes, con respecto al número total de estudiantes (n=34).

TABLA 3. *Número y porcentajes de estudiantes que han superado cada una de las cuatro destrezas evaluadas y los que no*

	Nº Estudiantes que han superado la prueba	% Superado	Nº Estudiantes que no han superado la prueba	% No Superado
Comprensión Lectora (Reading)	22/34	64,71%	12/34	35,29%
Comprensión Auditiva (Listening)	18/34	52,94%	16/34	47,06%
Expresión Oral (Speaking)	24/34	70,59%	10/34	29,41%
Expresión Escrita (Writing)	19/34	55,88%	15/34	44,88%

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la tabla 3, la comparación del número de estudiantes que han superado cada destreza nos permite afirmar que en todas las destrezas más de la mitad de los mayores pertenecientes a ambas sedes superan las diferentes pruebas. Siendo la prueba de expresión oral aquella con mayor porcentaje de estudiantes que la han superado, un total 70,59%. Mientras que la prueba con menor porcentaje de estudiantes que la han superado ha sido la comprensión auditiva, un 52,94%. Estos resultados coinciden con sus testimonios sobre las destrezas que presentan mayor dificultad para ellos y que más adelante se exponen en mayor detalle.

Finalmente, en la tabla 4 se muestra el promedio de la calificación global por destreza obtenida por el total de los participantes. En esta tabla aparece tanto el promedio sobre los puntos máximos de cada prueba como sobre 10 puntos para ver más clara la comparación entre los resultados de las diferentes destrezas.

TABLA 4. Promedio de la calificación global por destreza

	Comprensión Lectora (Reading)	Comprensión Auditiva (Listening)	Expresión Oral (Speaking)	Expresión Escrita (Writing)
Sobre los puntos máximos de cada prueba	4,06/7	2,5/5	4,18/6	2,65/5
Sobre 10	5,80/10	5,00/10	6,96/10	5,29/10

Fuente: elaboración propia

Este resultado confirma que las destrezas en las que presentan mayor dificultad son en la comprensión auditiva (5 de 10), seguida de la expresión escrita (5,29 de 10), la comprensión lectora (5,8 de 10) y la expresión oral (6,96 de 10).

Una vez presentados los resultados de la primera fase correspondiente a la prueba de competencia lingüística estandarizada A2 KET de Cambridge, se van a presentar los datos correspondientes a las preguntas abiertas realizadas de forma individual a cada uno de los participantes de ambas sedes. Como se ha mencionado anteriormente, para el tratamiento de dichos datos se ha llevado a cabo el análisis de contenido, cuyo carácter es cualitativo, en el que se han extraído las categorías y subcategorías presentadas en el apartado de metodología.

Dichas categorías contribuyen a una mejor comprensión de los retos en el uso de la lengua meta en las cuatro habilidades a nivel académico y social por parte de los mayores del Aula Permanente de la Universidad de Granada.

Los ejemplos proporcionados pertenecen a los estudiantes; sin embargo, para respetar su privacidad y cubrir sus derechos, se han asignado códigos distinguiendo la sede y el nivel.

3.3. Categoría 1. Debilidades lingüísticas y sociales

Esta categoría está compuesta por dos subcategorías ‘retos lingüísticos’ y ‘retos sociales’. Se refiere a aquellos puntos débiles a nivel lingüístico y social que los estudiantes pueden percibir y observar en el desarrollo

de su progreso de aprendizaje de la lengua inglesa. En el análisis de los datos se han encontrado evidencias de ello.

En cuanto a los retos lingüísticos, es importante mencionar que diversos factores como la globalización, así como los beneficios sociales y cognitivos que presenta el aprendizaje de un idioma, entre otros factores, la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha motivado a numerosas personas mayores a mantener una vida activa y a desarrollar sus habilidades comunicativas (Traña y Larenas, 2014). Sin embargo, la adquisición de un nuevo idioma no deja de ser un gran desafío para ellos.

Tal y como se puede observar en los testimonios siguientes, los participantes son conscientes de las limitaciones lingüísticas que presentan en la lengua meta. Estas debilidades, sin duda, crean en ellos sentimientos de frustración, sobre todo en combinación con la inseguridad que les crea exponerse ante el resto de sus compañeros.

> E4GA: [He practicado poco la conversación y tengo dificultad para formar frases.]
>
> E10GI: [Me da mucha vergüenza decirlo mal (que lo digo casi siempre).]
>
> E9GB: [Me siento insegura, porque no tengo mucho vocabulario.]
>
> E6GB: [Como considero que no tengo prácticamente nivel me agobio un poco.]

Diversos estudios como el de Grossman et al. (2021) afirman que, con la edad, gran parte de las funciones cognitivas disminuyen dificultando el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma. Además, en el proceso de aprendizaje de un idioma se exponen a situaciones de estrés, como bien se observa en los testimonios anteriores que, sin duda, obstruyen su aprendizaje y su actitud hacia sí mismos.

En este sentido, las personas mayores buscan nuevos aprendizajes también para sentir confianza en sus habilidades y mejorar sus actitudes y aptitudes (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017). Por ello, es fundamental la creación de un ambiente cómodo y de confianza que, pese a las posibles limitaciones o retos lingüísticos que presenten, no se sientan cuestionados con su capacidad y se sientan libres de poder experimentar con la lengua meta que están aprendiendo (Enríquez-Valotta, 2006).

Del mismo modo, con relación a la subcategoría ‘retos sociales’ se ha podido comprobar que los estudiantes presentan diversas dificultades para poder continuar con su proceso de aprendizaje fuera de la clase de inglés. Esto se puede comprobar en los siguientes testimonios donde se considera que la clase del Aula Permanente de Mayores es su espacio seguro para aprender idiomas y, de igual modo, los aprendices adultos mayores no creen que puedan tener otras oportunidades de aprendizaje en el entorno donde se mueven a diario.

> E10GI: [Me encuentro más cómoda en la clase de la Universidad.]

> E5GI: [Es difícil hablar inglés fuera de clase, no hay mucha gente con quién hablarlo.]

Se puede observar así que las dificultades de orden afectivo y social producidas por la percepción de sus limitaciones sean estas reales o no, se combinan en los adultos mayores con sus convicciones con respecto al aprendizaje de la lengua.

De ahí la importancia de desarrollar la sociabilidad en la edad adulta, ya que sobre todo en la etapa tardía de la adultez, se quiebran muchas de las redes sociales del individuo y se pierden capacidades para adaptarse a nuevos ambientes y nuevas personas que en este caso serían otras fuentes de aprendizaje de la lengua inglesa (Cuenca, 2011; Andrew, 2012; Souchay y Isingrini, 2004).

3.4. Categoría 2. Amenazas físicas y cognitivas

Esta categoría está compuesta por dos subcategorías: ‘aspectos fisiológicos’ y ‘aspectos cognitivos’. Se refiere a aquellas amenazas o elementos a nivel fisiológico o cognitivo que no se pueden controlar y que los estudiantes pueden percibir y observar cómo obstáculos externos que frenan el desarrollo de su progreso de aprendizaje de la lengua inglesa.

Algunas evidencias de ello en cuanto a los aspectos fisiológicos son las siguientes:

> E6GB: [Creo que con la edad uno tiene peor oído para los idiomas.]

> E5GB: [Tengo dificultad en entender el inglés oral por dificultad auditiva y por apenas escucharlo.]

De la muestra participante un alto porcentaje de los estudiantes afirma que sufre, en cierta medida, alguna limitación física, como problemas de audición. Estas declaraciones coinciden con el resultado obtenido en la prueba de A2 KET de Cambridge en la que, como se comentaba anteriormente, la parte de comprensión auditiva ha sido la prueba con menor puntuación obtenida en ambas sedes.

Tal y como se puede comprobar en estos testimonios, existen algunas dificultades que surgen con la edad, y tienen un efecto directo en el aprendizaje de una lengua, como son la pérdida de la audición o la visión, como bien indica Ramírez (2013).

Dicho aspecto fisiológico se encuentra ligado, por tanto, a limitaciones de carácter físico que se suman a las limitaciones de carácter cognitivo como pérdida de memoria o mayor cansancio ante el trabajo intelectual y que podrían dificultar y entorpecer la apropiada adquisición de la lengua extranjera.

> E5GB: [Me cuesta asimilar estructuras y vocabulario a la hora de escuchar y no tengo tanta memoria.]

Del mismo modo, se debe contar con la presencia de estudiantes que han olvidado los hábitos de estudio porque se han dedicado solo a tareas prácticas durante muchos años. Esto se debe a la pérdida de plasticidad, el decaimiento de la memoria y la capacidad de procesar información.

> E3GB: [Lo he intentado muchas veces, pero no paso de principiante. Me cuesta mucho ponerme a estudiar.]

Estos resultados van en conexión con el planteamiento realizado por Rybertt (2017), que afirma que existen factores ligados a la audición y a la cognición que pueden afectar el aprendizaje en inglés de las personas mayores. No obstante, en este sentido, Falasca (2011) aboga por el uso de diversas técnicas y métodos de enseñanza que permiten que dichas limitaciones se vean disminuidas.

Sin embargo, Ramírez (2013) menciona que "el campo de adquisición de una lengua extranjera no ha desarrollado metodologías y materiales de estudio adaptados a la realidad cognitiva, psicosocial, lingüística (L1) y cultural de la tercera edad" (p. 164).

6. CONCLUSIONES

Los resultados presentados anteriormente nos han permitido entender mejor la presencia de los retos en el uso de la lengua meta a nivel académico y social en las cuatro destrezas en los estudiantes del Aula Permanente de la Universidad de Granada (sede Granada y sede Melilla).

Del tratamiento de los datos cuantitativos y cualitativos se puede concluir que, pese a los retos lingüísticos y sociales y las amenazas fisiológicas y cognitivas que los participantes de este estudio presentan a la hora de aprender una lengua extranjera, su interés por integrarse socialmente en un mundo globalizado les ha ayudado a mejorar su competencia lingüística, siendo la satisfacción personal uno de los aspectos clave en este proceso de aprendizaje.

No obstante, los hallazgos muestran que es necesario trabajar en el desarrollo de metodologías y materiales de estudio adaptados a la realidad de nuestros mayores en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera. El programa universitario para mayores, sin duda, contribuye a la mejora de las capacidades personales y sociales de su alumnado a través de un servicio formativo y social; sin embargo, es innegable que la formación de las personas adultas mayores aún presenta carencias dentro de las instituciones educativas.

Por este motivo, atendiendo a los resultados de la presente investigación, una futura línea de actuación se centra en el diseño de un programa formativo de inglés innovador y actual adecuado para mayores del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada de todas sus sedes e incluso de otros centros homólogos.

Esta propuesta debe tener presente que las personas mayores son y se sienten aún agentes activos socialmente, por ello es necesario asumir un nuevo paradigma basado en la Educación permanente que apoye y potencie el aprendizaje en todas las edades, defendiendo la armonía entre generaciones y proporcionado más seguridad a las personas mayores.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al profesorado y a los estudiantes del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada (sede Granada y Melilla) por su inestimable colaboración.

Este trabajo ha sido financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia a través del Programa 20. de Investigación Precompetitivos para Jóvenes Investigadores - Modalidad A – Jóvenes doctores (convocatoria 2021) del Plan Propio de Investigación de la Universidad de Granada.

8. REFERENCIAS

Andrew, P. (2012). The social construction of age: adult foreign language learners. Multilingual Matters, 63(11), 119-122. https://doi.org/10.21832/9781847696151

Baumgartner, L.M. (2001). An update on transformational learning. New Directions for Adult and Continuing Education (pp. 15-24). Jossey-Bass.

Bialystok, E., Craik, F., y Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. Trends in Cognitive Sciences, 16(4), 240-250. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001

Comisión Europea (2011). Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020). https://cutt.ly/CrtQDx6

Corral-Robles, S., Madrid, D., y González-Gijón, G. (2017). Cultural Diversity and Its Implications for Second Language Writing. The International Journal of Diversity in Education, 17(1), 1-19. https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v17i01/1-19

Cuenca, M. E. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. Revista de Psicología y Educación, (6), 239-254.

Enríquez, S. y Valotta, E. (2006). El desafío de la enseñanza en los talleres de adultos mayores: la experiencia recogida en los últimos años. Puertas abiertas, 2(2), 63-67.

Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. Australian Journal of Adult Learning, 51(3), 583-590.

Fontanella, P., y Sandmann, F. (2011). Enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores. Lenguas Modernas, (37), 55-62.

García-Sierra, A., Ramírez-Esparza, N., y Kuhl, P.K. (2016). Relationships between quantity of language input and brain responses in bilingual and monolingual infants. International Journal of Psychophysiology, 110, 1–17. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2016.10.004

González-Peiteado, M., y Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, (30), 129-143.

Grossmann, J.A., Koelsch, V.M., Degirmenci, M.G. et al. (2021). Effects of foreign language learning on executive functions in healthy older adults: study protocol for a randomised controlled trial. BMC Geriatr, 21, (122). https://doi.org/10.1186/s12877-021-02051-x

Guerrero-Ceh, J. G. (2020). La tercera edad: El derecho al aprendizaje a lo largo de la vida. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10(20), 1-24. http://dx.doi.org/10.23913/ride.v10i20.670

Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. Procedia-social and behavioral sciences, 127, 373-378. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.274

Holloway, I., Immy, H., y Les Todres. (2003). The Status of Method: Flexibility, Consistency and Coherence. Qualitative Research - QUAL RES 3, 345–357. https://doi.org/10.1177/1468794103033004.

Madrid, D. (2006). Bilingual and Plurilingual Education in the European and Andalusian Context. International Journal of Learning, 12(4), 177–185.

Martínez, N., y Bedmar, M. M. (2016). Vivencias educativas durante la Época Franquista en Zújar. Revista de Paz y Conflictos, 9(1), 237-259.

Mogollón, E. (2012). Una perspectiva integral del adulto mayor en el contexto de la educación. Revista Interamericana de Educación a Adultos, 34(1), 56-74.

Montero, I. (2015). El ámbito de las personas mayores desde la Educación Social. En M. Bedmar y A. Soriano. (Coords.), Temas de Pedagogía social y Educación Social, (pp. 41-63). EUG.

Pincas, A. (2007). How do mature learners learn? Library research, 16(20), 58.

Ramírez, G. D. (2013). Aspectos sobre la adquisición de lenguas extranjeras por parte de adultos mayores: Un cambio de perspectiva. 神戸外大論叢, [Kôbe Gaidai Ronsô] 63(3), 163-190.

Ricoy, M. C., y Álvarez-Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(69), 385-409.

Rybertt, C. (2017, 8 de agosto). El valor de aprender inglés en la tercera edad. Universidad San Sebastián. https://acortar.link/U8TNwi

Solórzano, M. R., y De Armas, R. (2019). La educación social y la pedagogía social en la educación de adultos: su contribución al desarrollo social. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 7(3).

Souchay, C., y Isingrini, M. (2004). Age related differences in metacognitive control: Role of executive functioning. Brain and cognition, 56 (1), 89-99. https://doi.org/10.1016/j.bandc.2004.06.002

Souza, M.C., S. Ferreira, y Gomes, R. (2017). Investigación Social. Teoría, Método y Creatividad. Lugar Editorial.

Steber S., y Rossi S. (2021). The challenge of learning a new language in adulthood: Evidence from a multi-methodological neuroscientific approach. PLoS ONE 16(2): e0246421. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246421

Traña, M., y Larenas, C. (2014). Estrategias comunicativas de adultos mayores en inglés como segunda lengua. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 10(1), 61-74.

Valle-Aparicio, J. E. (2014). Educación permanente: Los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social. Revista de Educación Superior, 43(171), 117-138.

CONCIENCIACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN VIAL: DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE REGISTRO DE LAS INFRACCIONES DE SEGURIDAD VIAL EN SERIES DE TV STREAMING

JOSÉ LAGUNAR-HERRANZ
Rivekids Technology S.L.

CARLOS HERVÁS-GÓMEZ
Universidad de Sevilla

MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA
Universidad de Sevilla

ANA MARÍA DE LA CALLE-CABRERA
Universidad de Sevilla

JESÚS CONDE-JIMÉNEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Vial sigue ocupando un lugar relevante en la sociedad actual. Los datos relativos a los accidentes de tráficos sitúan esta causa entre la causa principal de la muerte de jóvenes en el mundo, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (Gutiérrez, 2018). En España, miles de personas fallecen año a año por esta razón según las estadísticas de la Dirección General de Tráfico (2022). En especial, los menores se presentan en esta materia como una población vulnerable.

En este marco, hoy en día, la educación es un elemento clave para concienciar a la ciudadanía acerca de la importancia de garantizar la seguridad vial y apelar a la responsabilidad civil. En este sentido, se hace imprescindible considerar la realidad social atendiendo a Asamen, Ellis & Berry (2008) las demandas tecnológicas de la población y plantear

una educación a través del contenido audiovisual tan presente en el día a día de los sujetos.

Lo cierto es que un alto porcentaje de los consumidores españoles ven servicios de TV streaming a diario y hacen uso de plataformas como Netflix, Amazon Prime Vídeo o HBO. Lo que lleva a plantearse si las series más vistas emitidas en estas plataformas resultan un buen material para crear sensibilidad hacia el fenómeno. Esta hipótesis supone el punto de partida de este capítulo. Se parte de un estudio exploratorio realizado por la empresa Rivekids que pretende analizar si algunas de las series incluidas en estas plataformas cumplen las normas de circulación en las mismas (Rivekids, 2021). Esta empresa realiza una autoría que analiza el primer episodio de series televisivas como El Ministerio del Tiempo, Élite, Mar de plástico o Vivir sin permiso. Los resultados, diseminados en distintos medios (Cerezo, 2021; Redacción RPP, 2022; Ochoa, 2022; Merayo, 2022), evidencian que en el 82,9 % de las series auditadas tienen una infracción de tráfico o una conducta temeraria o de riesgo relacionada con la seguridad vial en el primer episodio y que, del 82,9 % de las series que no cumplen, el 61 % de las infracciones de tráfico o conductas temerarias están relacionadas con la ausencia de uso del cinturón de seguridad, entre otros.

En base a esta primera exploración, en este capítulo se propone diseñar un instrumento para evaluar la naturaleza de las infracciones que aparecen en las series de forma sistemática y rigurosa y que sirva de instrumento para el análisis de estos productos audiovisuales y los resultados se transfieran a la ciudadanía para fomentar la concienciación sobre educación vial. De modo que, el material audiovisual de estas series permitiría ser una herramienta didáctica orientada hacia la sensibilización en un marco de formación que favoreciese el análisis de las causas y consecuencias de la transgresión de las normas de seguridad vial y la toma de conciencia de la responsabilidad ciudadana ante este fenómeno.

1.1. Estado del arte de la educación vial en España

La Educación Vial es un concepto complejo unido a la formación inicial y continua de todos los ciudadanos. Es primordial que la educación vial esté estrechamente unida a la formación en valores. A lo largo de nuestra

historia legislativa reciente hemos podido ir diseñando diferentes fórmulas para integrar estos contenidos en los diferentes niveles educativos. Es importante subrayar que el desarrollo de estos contenidos han de ser inherentes a las primeras edades a través de sus familias. Padres y madres contribuyen como primeros educadores viales. Esto nos lleva al ámbito educativo y a señalar directamente al profesorado y sus competencias en esta materia.

Profesionales de diferentes ámbitos adscritos a esta materia tienen dudas sobre su correcta incorporación en los centros educativos. Muestran su descontento con la incorporación obligatoria de estos contenidos en el currículo por la importancia que tiene para la vida de los ciudadanos, tal y como se indica al inicio de este capítulo es una causa fundamental de muerte en el mundo.

Se hace necesario incluir la educación vial, de hecho, comenzamos a ver algunos rasgos, el director de la Dirección General de Tráfico declaró en mayo de 2022: "Hace 30 años que intentamos que la Educación Vial vaya a los colegios. Con la LOMLOE va a ser una realidad **y** estará en el currículo de Primaria y Secundaria a través de la asignatura de Educación Física".

La educación vial se recoge, a nivel normativo en lo relativo a la educación obligatoria reglada en dos Reales Decretos:

- Real Decreto 157/2022 del día 1 de marzo de 2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf

- Real Decreto 217/2022 del día 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf

La realidad de la posible aplicación de estos dos Reales Decretos en lo relativo a la educación vial es de unas 45 horas a lo largo de 10 años:

- 30 horas en seis años de Educación Primaria.
- 15 horas en cuatro años de Educación Secundaria.

Esta intervención educativa no puede dejarse al azar debe estar perfectamente planificada. El uso de metodologías activas e implicación de profesionales del ámbito del automóvil o modo de trabajo colaborativo e interdisciplinar se hace indispensable. No podemos olvidar el trabajo abnegado de profesionales y centros educativos y del profesorado que realmente están comprometidos con la problemática e implicaciones reales que conlleva la seguridad vial.

Si queremos ver las implicaciones que tiene en el desarrollo de una buena educación en valores, no tenemos más que bucear en el interior del artículo 7 en el Diseño Curricular de Educación Primaria, son las siguientes:

n) Desarrollar hábitos cotidianos de movilidad activa autónoma saludable, fomentando la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

La siguiente mención en el Real Decreto a la educación vial está en los criterios de evaluación de la asignatura en lo relativo a la educación vial en Educación Primaria:

- Normas de uso: educación vial para peatones. Movilidad segura, saludable y sostenible.
- Seguridad vial. La ciudad como espacio de convivencia. Normas básicas en los desplazamientos como peatones o como usuarios de los medios de locomoción.

Criterios de evaluación en Educación Secundaria relacionas con la educación vial:

- Normas de uso: respeto a las normas viales en desplazamientos activos cotidianos para una movilidad segura, saludable y sostenible.
- La práctica de la bicicleta como medio de transporte habitual.
- Barreras arquitectónicas y obstáculos del entorno que impidan o dificulten la actividad física autónoma y saludable en el espacio público y vial.
- Aplicación de las leyes de Newton: observación de situaciones cotidianas o de laboratorio que permiten entender cómo se

comportan los sistemas materiales ante la acción de las fuerzas y predecir los efectos de estas en situaciones cotidianas y de seguridad vial.
- Seguridad vial y movilidad segura, saludable y sostenible. El espacio público.

Sin olvidar, tal y como hemos descrito al inicio que hay conocimientos vitales que se deben adaptar a proyectos innovadores dentro de la comunidad educativa. Un histórico problema sin resolver son las entradas y salidas de los colegios.

Las entradas y salidas de los colegios, sin distinción de ciclo formativo, son un doble problema:

- En lo relativo a la seguridad vial aglutinan en un corto espacio de tiempo y de espacio todas las infracciones de seguridad vial que se pueden cometer en una ciudad: coches en doble fila, cruce de calles por lugares no permitidos, niños y adultos sin elementos de seguridad, bicis y patinetes por la acera, etc.
- En lo relativo a la educación vial significan el peor ejemplo posible. Incluso cuando en el aula se ha trabajado adecuadamente la educación vial, si en salir o entrar al cole, cada día del curso, el ejemplo es malo, el aprendizaje, sin duda, va a ser mal en lo relativo a seguridad vial.

Algunas policías locales, asociaciones e incluso algunas empresas llevan años impartiendo educación vial en las aulas. Cada una de las personas lo hace bajo su criterio propio y en muchas de las ocasiones con grandes resultados a corto plazo.

Podemos resumir que la educación vial en España a nivel oficial no existe. Si existe voluntad y acción de algunos colectivos que de forma extracurricular comparten su conocimiento de seguridad vial con niños de diferentes edades.

Para cumplir los objetivos que marcan los Reales Decretos relativos a educación vial sería necesario un trabajo previo de preparación del profesorado y una integración transversal de la seguridad vial en todas las asignaturas. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la

Universidad de Sevilla en 2019 realizamos un proyecto piloto con los estudiantes de último curso de educación infantil, primaria y pedagogía para formar en la integración vertical de la seguridad vial en todas las asignaturas sin alterar su currículo.

La educación vial es algo mucho más amplio que una signatura, es algo transversal a toda la vida de cada ciudadano con independencia de cualquier condición social, económica, geográfica. También supone un aprendizaje continuo que no podemos parar en la educación secundaria.

1.2. ERA TECNOLÓGICA: EL USO DE FILMS Y SERIES DE TV EN STREAMING PARA LA CONCIENCIACIÓN CIUDADANA

La era digital se impone socialmente desde hace años al hacerse imprescindible la inmersión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) en todos los ámbitos de la vida. El uso de las tecnologías ha permitido salvar las distancias a través de la conectividad a la gran red de Internet (Zhao et al., 2021). Esto se ha acentuado a raíz de la pandemia del COVID-19, especialmente, en el ámbito de la educación. En este nuevo escenario, los sistemas educativos han precisado de la incorporación de las TIC en el aula como herramientas mediadoras clave para asegurar la enseñanza ante la deprivación por las medidas sanitarias de confinamiento. Esto ha posicionado a las TIC en un lugar privilegiado en las metodologías activas, revalorizándose estas en las prácticas educativas a la par que se promueve la competencia mediática, a pesar de que, en la actualidad exista un propósito de restauración y paso de la enseñanza a la presencialidad (Tripathi y Bajpai, 2021).

La privilegiación o preferencia de las TIC en la enseñanza resulta positivo en la competencia mediática del alumnado al fomentar un aprendizaje funcional que se centra en razonar, cooperar, dialogar, respetar, comprender y personalizar los aprendizajes para atendiéndose a la diversidad (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012). De modo que, en este contexto, el contenido audiovisual adquiere cada vez mayor representación en el material usado por los docentes con fines pedagógicos. En parte, esto se debe al componente motivacional que las TIC y este contenido tiene en el aprendizaje (Román-Herrera, 2019).

Cierto es que el uso de la televisión y del vídeo como herramienta formativa no es algo novedoso (Maurice et al., 1983), pero sí los nuevos formatos que posibilitan su expansión como la *TV Streaming*. En este sentido, Ortega-Carrillo y Pérez-García (2013) resaltan el valor que el cine y la televisión tienen como recursos audiovisuales y didácticos al ser lo soportes de contenido audiovisual usados más frecuentemente por los docentes en las prácticas educativas. El vídeo como transmisor de contenidos (Cabero et al., 2005), ya sean autocreaciones o retransmisiones televisivas, está al servicio de los formadores para diseñar tareas que sirvan para la concienciación. De hecho, el contenido audiovisual adquiere relevancia en la enseñanza de estudios sociales en el aula (Marcos y Moreno et al., 2020). No obstante, el formador tiene que trabajar dicho recurso de forma previa, evaluando el potencial para el fin que ser persiga.

El cine y la televisión como soportes del contenido audiovisual permiten visibilizar, a través del *film*, secuencias que se tornan en oportunidad de análisis y contraste de contenidos teóricos. De acuerdo con Ambrós & Breu (2007), uno de los principales objetivos en estas prácticas es aprender a mirar y profundizar en lo que se expresa a través de las escenas. Estos soportes se tornan en un medio que ilustra y facilita la asimilación del contenido teórico a la par que proporciona la oportunidad de infundir la educación cívica al enfrentar al alumnado a tomar decisiones acertadas ante situaciones ficticias a las que no han tenido acceso en su vida ordinaria (Moro-García, 2009). Así, estos recursos audiovisuales permiten fomentar el pensamiento crítico; puesto que, en un sentido práctico, dinamizan el uso de técnicas que invitan a la reflexión crítica (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Por tanto, estos recursos permiten nuevas formas de pensamiento, la reflexión y el despertar del espíritu crítico a partir de la familiaridad del alumnado con la alfabetización mediática y el lenguaje cinematográfico (García y Nadal, 2015). También, influyen en la construcción de la identidad del individuo, siendo deseable que esta se enmarque en la norma social (Alcívar-Lucas, 2019).

Evidenciando lo anterior, Román-Herrera (2019) y García-Aretio (2019) ponen de manifiesto que constantemente se realizan videos para diversas campañas de sensibilización y prevención de drogas, campañas de la DGT, violencia de género, etc.; es decir, se utilizan producciones

audiovisuales para concienciar a la ciudadanía en pro de la educación cívica. Sin embargo, es necesario evaluar el potencial real del contenido audiovisual para dicho propósito. En esta línea, los trabajos de Conde-Jiménez y De la Calle (2020), Conde-Jiménez et al. (2021) y Algaba et al. (2021) inciden en que el uso de estos recursos, como herramienta didáctica para la concienciación del alumnado, requiere un análisis previo y exhaustivo del contenido audiovisual que soporta la temática/ problemática social a sensibilizar desde el *corpus* literario. Sólo así podrá asegurarse que los recursos audiovisuales se transformen en un medio para alcanzar la resolución de los conflictos sociales (DeVoogd et al., 2016; Olsher, 2015) y la transferencia de conocimientos, valores y habilidades (Maurice et al., 1983; Resnick, 2018).

1.1. Antecedentes de la auditoria RIVEKIDS

En mayor o menor grado, todos aprendemos por imitación multitud de facetas de la vida. En la mayoría de los casos no somos conscientes que estamos aprendiendo por imitación. En si esto no es un problema, es la propia dinámica de la vida. En donde el aprendizaje por imitación supone un problema es en el ámbito de la seguridad vial si la imitación es de una conducta peligrosa para la seguridad vial.

El aumento del consumo de series en las plataformas de streaming nos hizo auditar el contenido de estas series y analizar si los impactos visuales que sufrimos todos, especialmente los niños y jóvenes, son positivos o negativos en el ámbito de la seguridad vial.

Auditamos el contenido de 82 series en tres plataformas diferentes. Series que reflejan la vida cotidiana en los últimos 5 años, dejando fuera persecuciones o series de acción o fantasía.

- El 82,9 % de las series auditadas tienen una infracción de tráfico o una conducta temeraria o de riesgo relacionada con la seguridad vial en el primer episodio.
- El 61 % de las infracciones de tráfico o conductas temerarias están relacionadas con la ausencia de uso del cinturón de seguridad.
- De las infracciones visualizadas por no llevar el cinturón de seguridad en el coche el 73 % son en los asientos traseros.

Estos datos nos muestran evidencias, porque van en la misma línea que los datos estadísticos de la DGT en lo relativo al aumento de sanciones por no hacer uso del cinturón de seguridad o los sistemas de retención infantil. También la estadística de fallecidos en accidente de tráfico sin hacer uso del cinturón de seguridad está aumentando sobre la media histórica.

El ranking de conductas peligrosas en las series desde el primer episodio es:

1. Sin cinturón de seguridad detrás
2. Sin cinturón de seguridad delante
3. Despistes al volante
4. Andar por la calzada o cruzar mal
5. Reposacabezas mal
6. Estacionar mal
7. Parados en carretera
8. Pie en el salpicadero
9. Sin SRI
10. Bicis en la acera

Conclusiones de la auditoría

- De forma general, sea cual sea la plataforma, sea cual sea la temática de la serie, en ocho de cada diez series, desde el primer episodio se muestran infracciones de tráfico o conductas de riesgo para la seguridad vial.
- Hay una conducta muy marcada en el no uso del cinturón de seguridad, especialmente en las plazas traseras, conducta que se refleja en la cotidianidad social tanto en España (DGT) como en países como EEUU (IIHS). De forma global, la infracción e imprudencia más extendida en las series es no usar el cinturón de seguridad en las plazas traseras.

2. OBJETIVOS

Como se indicó en la introducción el objetivo de este capítulo es: Diseñar un instrumento para evaluar las infracciones de educación vial en

series alojadas en plataformas de TV *Streaming* para el análisis del potencial del contenido audiovisual como elemento de concienciación ciudadana sobre esta problemática y de formación en Educación Vial.

3. METODOLOGÍA

La naturaleza de este estudio evaluativo es de tipo Ex Ante, ya que se perfila el diseño de un instrumento creado ad hoc y que sirva evaluar el tipo y la naturaleza de infracciones que se manifiestan en las series. Este instrumento se crea como una versión inicial (v.1), realizada tras la auditoría realizada a modo de pilotaje exploratorio por la empresa Rivekids (2021). Aunque no forma parte del contenido de este capítulo, se prevé que este instrumento se irá afinando a través de la validez de contenido, desarrollándose un juicio de expertos, así como aplicándose índices de concordancia y determinándose el coeficiente de competencia experta (Cruz-Ramírez y Martínez-Cepena, 2020), entre otras opciones.

4. RESULTADOS

Para la construcción teórica del mismo se tiene en cuenta las dimensiones emergidas del primer estudio exploratorio realizado por Rivekids (2021), así como información incorporada en la DGT sobre la naturaleza y clasificación de infracciones (referencias). Así, se construye un instrumento que denominamos “Rúbrica de evaluación del contenido de TV *Streaming* para concienciar sobre Seguridad Vial versión 1.0” (EvalTVial v.1), constituido por con cuatro dimensiones.

La primera de ella hace alusión a los individuos que participan de forma responsable en la infracción cometida ante el código de circulación vial. La segunda, pretende poner de manifiesto el medio de transporte implicado en la infracción, que pueden ser tanto de uso particular como de transporte público de pasajeros, de motor como sin motor, terrestres, aéreo e incluso navales. La tercera dimensión trata de hacer visible las causas de la infracción atendiendo a distintas opciones, tales como, infracciones relacionadas con la circulación, el consumo de sustancias, con permisos y autorizaciones, con el estacionamiento, con el pago de las infracciones, y, un apartado que hace referencia a malas conductas

en espacios y con personas vinculadas al mundo de la circulación. Por último, la cuarta dimensión hace referencia a la valoración de la infracción, se tiene en cuenta la clasificación elaborada por la DGT.

De modo que, la información se categoriza de acuerdo con la siguiente clasificación:

1. Responsable de la infracción: 1) Conductor (Código: COND); 2) Copilotos o demás viajeros (Código: COPI), 3) Peatón (Código: PEAT), 4) Agentes de la circulación (Código: AGENT), 5) Otros (Código: OTROAGENT).
2. Medio de transporte implicado: 1) Turismo (Código: TURIS), 2) Motocicleta (Código: MOTO), 3) Ciclomotor o equivalentes (bicicletas eléctricas, patinetes eléctricos o de motor, etc.) (Código: CICLO), 4) Autobús (Código: BUS), 5) Camión (Código: CAM), 6) Ferrocarril (Código: FERRO), 7) Transporte fluvial y marítimo (Código: MAR), 8) Transporte aéreo (Código: AIRE), 9) Vehículos sin motor (bicicleta, patinete, monopatín, patines, etc.) (Código: SINM), 10) Vehículos de *renting* (Código: RENT), 11) Otros (Código: OTROTRANS).

3. Tipo de infracciones:

   – Relacionadas con la circulación: a) Exceso de velocidad (Código: VELO), b) Falta de señalización de maniobras (Código: SEÑA), c) Usar el móvil (Código: MOVIL), d) Saltarse semáforo (Código: SEMAF), e) Circular sin luces (Código: LUCES), f) No ponerse el cinturón (Código: CINT), g) No ponerse el casco (Código: CASCO), h) No respetar señal de stop o semáforo en rojo (Código: STOP), i) Circular por carril prohibido o sentido contrario (Código: PROHIB), j) No respetar la distancia de seguridad (Código: DISTAN), k) No respetar la prioridad de ciclistas y peatones (Código: PRIOR), l) Mal adelantamiento (Código: ADELA), m) Marcha atrás fuera de norma (Código: ATRAS), n) Andar por la calzada o cruzar mal (Código: CRUZA), ñ) Para en la carretera (Código: PARA), o)

Despistes al volante (Código: VOLAN), p) Tener una posición inapropiada dentro del vehículo (ir tumbado, pies en el salpicadero, ocupar dos plazas...) (Código: POSI), q) Vehículo obstaculizando la circulación (Código: OBSTA), r) Circulación de vehículo por la acera (Código: ACERA), s) Incumplir la prioridad de paso (Código: NOPAS), t) Arrojar objetos a la vía (Código: ARROJ), u) Circular sin reposacabezas (Código: REPOS), v) Circular sin haber ajustado los espejos retrovisores, asiento, distancia al volante, etc. (Código: AJUSTE); w) Conducir con calzado inapropiado (Código: ZAPA); x) Mala posición de manos y distancia al volante (Código: VOLAN2; y) Conducir con fatiga, estrés o cansancio (Código: CANSA); z) No hacer las pausas recomendadas en la circulación (Código: PAUSA); aa) Otros (Código: OTROCIR).

- Circular bajo el consumo de sustancias tóxicas o conducentes a efectos secundarios: a) Alcohol (Código: ALCO), b) Fármacos o medicamentos (Código: FARM), c) Drogas ilegales (Código: DROG); d) Otros (Código: OTROCONSU).

- Infracciones vinculadas a autorizaciones de circulación o de seguro obligatorio: a) Circular sin el permiso o autorización necesaria (carnet) (Código: CARNET, b) Circular con permiso caducado (Código: CADU); c) Circular sin seguro (Código: SINEGUR); d) Circular con seguro caducado (CADUSEGUR); e) Pasajeros en vehículo de carga (Código: CARGA), f) Pasajeros en pick up (PICKUP), g) Superar en el número de pasajeros autorizados para el tipo de vehículo (NPASAJ), h) Superar la carga en vehículos autorizados (CARGA1), i) Transportar carga en vehículo no autorizado (CARGA2); j) Circular con animales sin los elementos de contención adecuados (ANIMA); k) Otros (OTROCIRC);

- Infracciones vinculadas a la condición técnica del vehículo: circular con ITV caducada (ITV), b) Circular con alguna

modificación no homologada (NHOM), c) Circular sin SRI (NSRI), d) Circular con SRI mal instalado o no adecuado (MALSRI), e) Otros (OTROTEC);

  - Infracciones de estacionamiento: mal aparcamiento (MALAPAR), mal estacionamiento (MALEST), mala parada (MALAPARA).

  - Mala conducta en espacios y con personas: a) Mala conducta en un parking (CONDPARK1), b) Temeridad con vulnerable (TEME), c) Huir en caso de accidentes (HUIDA), d) No asistencia a víctimas (NOASIST), e) Mala conducta ante accidente (ACCID), f) Mala conducta con agentes de circulación (CONDAGENT), g) Mala conducta en oficinas de Tráfico (OTRAF), Mala conducta de otros agentes (Especifica cual) (CONDOTROAGENT).

  - Infracciones vinculadas a las sanciones o pagos: a) Impago de multas (IMMULT), b) Compra ilegal de puntos (COMPR), c) Impago de peaje (IMPEAJ), d) Impago de parking o zonas de estacionamiento (IMPARK).

4. Valoración de la naturaleza de la infracción según la DGT: a) leve (ILEVE); b) grave (IGRAVE) o c) muy grave (IMGRAV).

Además, de las dimensiones y categorías anteriores, sería necesario que se incluyera el nombre de la serie, el minutaje, una imagen y descripción cualitativa.

FIGURA 1. *Rúbrica de evaluación del contenido de TV Streaming para concienciar sobre Seguridad Vial versión 1.0 (Eval-TVial v.1)*

Nombre escena:			
Minutaje (hora/minuto/segundo):			
Descripción:			
Imagen			
Observaciones e interpretación:			
Categorías	Códigos	Frecuencia de aparición	CITAS: Diálogos / Imágenes
Responsable de la infracción	COND		
	COPIL		
	PEAT		
	AGENT		
	OTRO AGENT		
Medios de transporte	TURIS		
	MOTO		
	CICLO		
	BUS		
	CAM		
	FERRO		
	MAR		
	AIRE		
	SIN M		
	RENT		
	OTRO TRANS		
Relacionadas con la circulación	VELO		
	SEÑA		
	MOVIL		
	SEMAF		
	LUCES		
	CINT		
	CASCO		
	STOP		
	PROHIB		
	DISTAN		
	PRIOR		

	ADELA		
	ATRAS		
	CRUZA		
	PARA		
	VOLAN		
	POSI		
	OBSTA		
	ACERA		
	NO PAS		
	ARROJ		
	REPOS		
	AJUSTE		
	ZAPA		
	VOLAN2		
	CANSA		
	PAUSA		
	OTRO CIR		
Circular bajo consumo de sustancias	ALCO		
	FARM		
	DOGR		
	OTRO CONSU		
Infracciones de circulación o de seguro obligatorio	CARNET		
	CADU		
	SIN SEGUR		
	CARGA		
	PICKUP		
	NPASAJ		
	CARGA1		
	CARGA2		
	ANIMA		
	OTRO CIRC		
Infracciones vinculadas a la condición técnica	ITV		
	NHOM		
	NSRI		
	MAL SRI		
	OTRO TEC		
	MAL APAR		

Infracciones de estacionamiento	MAL EST		
	MAL PARA		
Mala conducta en espacios y con personas	COND PARK1		
	TEME		
	HUIDA		
	NASIST		
	ACCID		
	COND AGENT		
	OFTRAF		
	COND OTRO AGENT		
Infracciones vinculadas a las sanciones o pagos	IMP MULT		
	COMPR PUNT		
	IMP PEAJ		
	IMP PARK		
Valoración de la naturaleza	ILEVE		
	IGRAVE		
	IMGRAV		

5. DISCUSIÓN

De forma general, sea cual sea la plataforma, sean cuales sean los medios de comunicación se han convertido en nuestra principal fuente de aprendizaje en los últimos tiempos. Especialmente la televisión constituye desde su aparición un fenómeno social y cultural que tiene un enorme significado en el mundo contemporáneo como herramienta básica de transmisión de creencias, estereotipos o valores en los espectadores (Asamen, Ellis & Berry, 2008) así como una variable que modula el proceso de socialización (Cánovas y Sahuquillo, 2008). El medio televisivo, como canal privilegiado de influencia y de significativo impacto para la formación, información y entretenimiento de la población.

Los medios de comunicación son parte esencial de los procesos de comunicación de las sociedades modernas; aportan interpretaciones de la realidad, que son internalizadas por los espectadores, suscitan debates mediáticos y marcan la agenda de contenidos importantes sobre los que se centra la atención de un gran parte de la población. Uno de los

fenómenos más importantes y que actúa de manera tanto directa, como indirectamente sobre los individuos, es la capacidad para modelar nuestro comportamiento, influir sobre nuestras opiniones, valores y principios éticos.

Tanto el cine como la televisión permiten un nuevo proceso de legitimación, es decir, dispone de la capacidad mediante la cual una serie de fuerte impacto puede justificar y autentificar ideas, creencias o conductas. De esta forma, el conjunto de diversas series y/o películas han conseguido promover un cambio de percepción y perspectiva sobre eventos y situaciones que generaban anteriormente rechazo por gran parte de la sociedad. Como resultado, han contribuido al desarrollo de una mayor apertura y aceptación de diferentes aspectos que han generado un cambio poblacional.

Los personajes de las series funcionan como importantes modelos de conducta para los seguidores de estas. Tal y como se ha demostrado en el pasado con el impacto que tiene la visualización de la violencia en la audiencia, en cuanto al uso de esta como una forma eficaz de solventar los problemas, o la posibilidad de ser víctimas en algún incidente, la proyección de adecuados modelos de seguridad vial y el cumplimiento de las normas en la conducción, podría constituir un ejemplo fundamental para la población que consume de manera exponencial las series de televisión.

En esta línea, los trabajos de Conde-Jiménez y De la Calle (2020), Conde-Jiménez et al. (2021) y Algaba et al. (2021) inciden en que el uso de estos recursos, como herramienta didáctica para la concienciación del alumnado, requiere un análisis previo y exhaustivo del contenido audiovisual que soporta la temática / problemática social a sensibilizar desde el corpus literario. Sólo así podrá asegurarse que los recursos audiovisuales se transformen en un medio para alcanzar la resolución de los conflictos sociales (DeVoogd et al., 2016; Olsher, 2015) y la transferencia de conocimientos, valores y habilidades (Maurice et al., 1983; Resnick, 2018).

6. CONCLUSIONES

Al inicio de este estudio subrayamos los modelos sociales como indicadores clave para comprender la problemática de los accidentes y muertes que acontecen por falta de información o formación. Es importante tener modelos, en este sentido, encontramos estudios (Angulo-Ladines & Charpentier-Stieler, 2013) que tienen el propósito de subsanar la precaria educación vial de los peatones infantiles a nivel local y nacional. Investigando de la manera más idónea de formar una cultura de movilidad desde la más temprana edad. Por este motivo se ha optó por la animación como la mejor alternativa para captar su atención y a la vez educarlos.

Nuestro propósito es desarrollar la enseñanza de seguridad vial con la participación de estudiantes universitarios. Tenemos evidencias de que funciona convenientemente, dado que convergen las necesidades educativas insatisfechas de la población infantil y el interés de los estudiantes universitarios de ayudar a la sociedad (El eslabón perdido de la educación vial: las plataformas de TV Streaming). *La* idea es un proyecto que se base en la enseñanza de seguridad vial de toda la comunidad educativa. Como en otras investigaciones necesitaremos un diseño formativo para la incorporación de toda la comunidad, madres y padres (Dragutinovic & Twisk, 2006; Muir et al., 2017) y la colaboración por parte de los grupos de estudiantes universitarios (Dragutinovic & Twisk, 2006). Sin duda, tener referentes internacionales nos abrirá la posibilidad de realizar contrastes internacionales sobre esta temática. Identificar las problemáticas para comprender y aplicar algunas soluciones de éxito (Marshall, 2018) y (García et al., 2018).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a RIVEKIDS (https://www.rivekids.com/) por confiar en nosotros para continuar con su estudio en pro de alcanzar cero accidentes. Ardua tarea en la sociedad actual con los modelos, estereotipos que nos inundan desde distintas fuentes, sobre todo a través del consumo de servicios de TV streaming a diario y el uso de plataformas como Netflix, Amazon Prime Vídeo o HBO.

8. REFERENCIAS

Alcívar-Lucas, M. F. (2019). *Impacto de los medios audiovisuales en la conducta social y comunicativa de los habitantes del Sector Lotización Lupita, Cantón Buena Fe.* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Técnica de Babahoyo. http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/7132

Algaba, C., De la Calle, A. M., y Conde-Jiménez, J. (2021). El ciberbullying en el arte cinematográfico: la ruptura de la dualidad acosador/víctima a través de la imagen audiovisual. *Congreso Internacional de Artes, Educación y Postdigitalidad. Las imágenes en la enseñanza e investigación desde la era (post)COVID-19* (CIAEP), celebrado del 1-3 de diciembre de 2021. Universidad de Sevilla.

Ambrós, A., & Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria.* Barcelona: Grao.

Angulo Ladines, A. E., & Charpantier Stieler, V. (2013). Corto Animado para la educación vial para niños de educación básica aplicando las técnicas de animación e ilustración. Article, 1.

Asamen, J., Ellis, M. & Berry, G. L. (2008). Child Development, Multiculturalism, and Media. Sage.

Cabero, J., Llorente, M. C., y Román, P. (2005). Las posibilidades del vídeo digital para la formación. *Labor Docente, 4*, 58-74. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24673/file_1.pdf?sequence=1

Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2008). La influencia del medio televisivo en el proceso de socialización de la infancia. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 9*(3), 200-215. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017343012

Cerezo, F. (4 de noviembre de 2021). Si ves Netflix, HBO o Amazon Prime Video, a lo mejor no apruebas el carné. *El mundo.* Recuperado de: https://www.elmundo.es/motor/2021/11/04/618283e3fc6c83306c8b45e2.html

Conde-Jiménez, J., y De la Calle, A. M. (2020). La película The cyberbully (Bond & Chanan, 2015) como recurso didáctico para la conciencia del fenómeno del ciberbullying en adolescentes. En P. Núñez-Gómez y A. M. De Vicente-Domínguez (Coord.), *Gestión y formación audiovisual para crear contenido en las redes sociales* (pp. 813-852). McGraw-Hill Interamericana.

Conde-Jiménez, J., Algaba, C., De la Calle, A. M., y Reyes-de-Cózar, S. (2021). Educación y cine: análisis de un recurso fílmico como herramienta educativa para abordar el (ciber) bullying dentro del aula. En C. Torres, R. Domínguez, V. M. Pérez y S. Tallón (Coord.), *Experiencias docentes e investigadoras innovadoras en contextos universitarios iberoamericanos* (pp. 73-90). Dykinson.

Cruz-Ramírez, M., y Martínez-Cepena, M. C. (2020). Origen y desarrollo de un índice de competencia experta: el coeficiente k. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación social, 19*(10), 40-56.

DeVoogd, K., Lane-Garon, P., y Kralowec, C. A. (2016). Direct instruction and guided practice matter in conflict resolution and social-emotional learning. *Conflict Resolution Quarterly, 33*(3), 279-296.

Dirección General de Tráfico (2022). *Conoce los tipos de infracciones y sanciones.* Recuperado de: https://www.dgt.es/nuestros-servicios/multas-y-sanciones/conoce-los-tipos-de-infracciones-y-sanciones/

Dragutinovic, N., & Twisk, D. (2006). The effectiveness of road safety education: A literature review. *SWOV Institute for Road Safety Research*.

Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Effect of Cyberprogram 2.0 on reducing victimization and improving social competence in adolescence. *Revista de Psicodidáctica, 19*(2), 289-305.

García, M. L. S., y Nadal, C. C. (2015). El cine, recurso formativo. 18 años de investigación del grupo GIAD. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 87-101.

García-Aretio, L. (2019). Formación vial de calidad en una sociedad digital. *Zoom Social Educación, 3*, 1-28. https://www.fundacionalternativas.org/laboratorio/documentos/zoom-social/formacion-vial-de-calidad-en-una-sociedad-digital

García-Ramírez, Y., Ramírez, R., Duque, E., y Rojas-Asuero, H. (2018). Estudiantes universitarios en la enseñanza de la seguridad vial en la educación primaria. INNOVA Research Journal, 3(8). https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.2018.611

Gutiérrez, A. (17 de diciembre de 2018). Los accidentes de tráfico, principal causa de muerte en jóvenes. *Revista DGT.* https://revista.dgt.es/es/noticias/internacional/2018/1218oms-informe-mundial-accidentes-trafico.shtml

Marshall, W. E. (2018). Understanding international road safety disparities: Why is Australia so much safer than the United States? Accident Analysis & Prevention, 111, 251–265. http://doi.org/10.1016/J.AAP.2017.11.031

Marcos, M., y Moreno, M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social, 13*(1), s.p. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.7310

Maurice, M., Lowy, P., Girod, C., Irlande, J., Kempf, A., Moreau, M., y Zaidman, C. et al. (1983). *El video en la enseñanza*. Planeta.

Merayo, D. (30 de abril de 2022). La mala influencia de las series en la educación vial. *Cadena Ser.* https://cadenaser.com/2022/04/30/la-mala-influencia-de-las-series-en-la-educacion-vial/

Moro-García, S. (2009). Trabajando la transversalidad en el aula para fomentar el respeto y la tolerancia. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (5.205), 1-7. https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6393&s=

Muir, C., O'Hern, S., Oxley, J., Devlin, A., Koppel, S., & Charlton, J. L. (2017). Parental role in children's road safety experiences. Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour, 46, 195–204. http://doi.org/10.1016/J.TRF.2017.01.014.

Ochoa, J. M. (11 de marzo de 2022). Las series de las plataformas no se ponen el cinturón de seguridad*. Noticias de Navarro.* https://www.noticiasdenavarra.com/vivir/2022/03/11/series-plataformas-ponen-cinturon-seguridad-2083747.html

Olsher, D. J. (2015). New artificial intelligence tools for deep conflict resolution and humanitarian response. *Procedia Engineering, 107*, 282-292.

Ortega-Carrillo, J. A., y Pérez-García, Á. (2013). El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada. *Educación XX1, 16*(2), 297-320.

Pérez-Rodríguez, M., y Delgado-Ponce, A. (2012). From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators. [De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores]. *Comunicar, 39,* 25-34. https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02

Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo de 2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022, 24386-24504. https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf

Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022, 41571-41789. https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf

Redacción RPP (23 de febrero de 2022). Cristiano Ronaldo: las infracciones de tránsito de su familia en la serie de Georgina Rodríguez. *RPP Noticias.* https://rpp.pe/futbol/mas-futbol/cristiano-ronaldo-las-infracciones-de-transito-de-su-familia-en-la-serie-de-georgina-rodriguez-noticia-1388638

Resnick, D. (2018). *Defining "Education Movies" in Educational Terms. In Representing Education in Film* (pp. 11-26). Palgrave Macmillan.

Rivekids (2021). *La seguridad vial en las series. Auditoría sobre el cumplimiento de las normas de seguridad. https://www.rivekids.com/seguridad-vial-series-rivekids/*

Román-Herrera, R. (2019). *Los medios audiovisuales como herramienta de prevención no formal en casos de Violencia de Género*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Cádiz. https://rodin.uca.es/handle/10498/21254

Tripathi, S., y Bajpai, A. (2021). Living in today's world: Reflections on the interactions between technology and human relational patterns. Technology in Society, 67, 101706. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101706

Zhao, Y., Llorente, A.M.P., & Gómez, M.C.S (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. Computer Education, 168, 104212. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212

SECCIÓN VI

FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA INFANCIA VULNERABLE: LECTURAS Y APRENDIZAJES EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

LAURA VARELA CRESPO
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La atención educativa a la infancia vulnerable ha sido uno de los ámbitos tradicionales de actuación de los profesionales de la Educación Social, en sus orígenes bajo la denominada Educación Especializada y actualmente como uno de los escenarios de intervención de la Pedagogía-Educación Social. Si bien durante la Primera República hicieron su aparición las primeras formaciones de educadores de carácter no reglado (Senent, 2022), el proceso de evolución de la formación española de la educación especializada durante el siglo XX quedó truncado por la Guerra Civil, introduciendo el régimen franquista el modelo de grandes internados donde la figura del educador estaba más orientada al orden y a la disciplina que al desarrollo de funciones propiamente educativas.

En este contexto de oscurantismo y prácticas pedagógicas que "no serán más que burdas tentativas de vigilar confesional e ideológicamente a la población, con una especial incidencia en la vigilancia y el control de la formación patriótica de la juventud y en la domesticación de las mujeres" (Caride, 2011, p.44), hicieron su aparición a finales de la década de los 70 algunos educadores -que podríamos tildar de "revolucionarios"- que apostaron por un modelo de atención que, superando las limitaciones de las macroinstituciones de la época asociadas al Consejo Superior de Protección de Menores, pudieran ofrecer una atención más humanizada y adaptada a las necesidades y singularidades de la infancia. Su

pretensión era tomar distancia de los métodos de corrección y castigo imperantes, desarrollados generalmente por congregaciones religiosas encargadas de la gestión de las instituciones reeducadoras de la infancia "desviada". Una cuestión que ya había sido criticada a principios del siglo XX por la Institución Libre de Enseñanza, defendiendo que fuesen profesionales de la educación -y no religiosos sin formación- quienes se ocuparan de estas funciones.

Estos educadores inconformistas y con ansias de una realidad socioeducativa superadora de las miserias e injusticias (anti)pedagógicas del nacionalcatolismo franquista, buscaban un modelo de atención alternativo, personalizado y respetuoso con los niños y niñas, similar a un hogar e integrado en la comunidad, de forma que la sociedad asumiera su parte de responsabilidad en el cuidado y educación de las infancias vulnerables. La búsqueda de explicaciones a la situación en la que se encontraban los niños y niñas invisibilizados por el sistema, transcendía para estos educadores el ámbito individual y se situaba en las causas ambientales y estructurales.

Frente a los servicios especializados de la época (entre ellos los denominados internados), que funcionaban a modo de instituciones "totales" (Goffman, 2001) alejadas de los contextos comunitarios, estas propuestas alternativas trataron de revertir la distancia entre la sociedad y los problemas que la misma genera, buscando vincular a la infancia al territorio próximo. Concibiendo el contexto local como un espacio educativo y adelantándose -en cierto modo- a lo que en el conocido como informe Faure (1973) se presagiaba como "ciudad educativa", abogaban por la generación de prácticas educativas en los escenarios de la vida cotidiana, con la implicación de diferentes agentes e instituciones. Romper, en lo posible, la distancia entre lo que está dentro y lo que está fuera, se ha convertido en una de las principales potencialidades de estas experiencias innovadoras muy vinculadas al sentido y razón de ser de la Educación Social.

La duración de algunas de estas iniciativas que remaban a contracorriente resultó intencionadamente breve -como es el caso del centro de Reeducación de la Conducta San José de Tejares-, otras -como las basadas en el "modelo piso"- se prolongaron durante décadas (desde los 70

hasta los años 2000). Con independencia de su mayor o menor duración, todas ellas adquieren un gran interés pedagógico y un valor inestimable para la formación de las educadoras y los educadores sociales de nuestros días, especialmente durante los primeros años formativos y de construcción de la identidad profesional.

En el mundo educativo, las “pedagogías narrativas”, como afirma Trilla (2009), tienen un gran potencial para la formación de educadores y educadoras al permitirles ampliar la perspectiva aproximándose a experiencias singulares y al quehacer de profesionales que rompen (o han roto) moldes. Así, partiendo de lo narrativo como fuente de aprendizaje y de la lectura compartida como experiencia formativa, se propicia el diálogo, la construcción conjunta de conocimiento y el análisis reflexivo.

Una perspectiva coherente con el enfoque del Espacio Europeo de Educación Superior, que propone -al menos de forma teórica- una nueva “cultura de aprendizaje” en la que el profesor/a asume el papel de facilitador/ y mediador/a de conceptos que promueven el trabajo y el pensamiento del grupo de estudiantes. Se trata, en otras palabras, de crear las condiciones adecuadas para que los alumnos y alumnas aprendan con mayor autonomía, aproximándolos a “un entorno para el aprendizaje crítico natural” (Bain, 2006, p. 29). Refiriéndonos a los aspectos metodológicos de la docencia universitaria nos situamos en las metodologías participativas y colaborativas, fundamentadas en los procesos de intercambio y en la construcción colectiva de conocimientos entre los sujetos que componen el grupo (López Noguero, 2016).

Entre las modalidades de enseñanza y aprendizaje que se pueden llevar a cabo para mejorar las capacidades analíticas y reflexivas de los estudiantes intercambiando distintos enfoques e ideas, se encuentran los foros vinculados al desarrollo de alguna actividad (proyección cinematográfica, conferencia, lectura, etc.). En concreto, en la experiencia que se presenta, destacamos el valor del libro-fórum que exige que el alumnado lea una obra -en nuestro caso de Educación Social- que le resulte altamente formativa y de interés. A través de esta técnica, siguiendo a Delgado (2000), se puede desarrollar la comprensión lectora, potenciar la expresión oral en el aula (escuchar y respetar opiniones), educar en la participación, etc.

Con estas bases, tuvo lugar el diseño de la experiencia docente titulada "Historias de la Educación Social: una mirada a los protagonistas", desarrollada a través de la metodología del libro-fórum con alumnado de 2º curso del Grado en Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela en el curso académico 2021-2022 (y precedentes), en el marco de la asignatura de formación obligatoria "Historia de la Educación Social". Las obras seleccionadas en el curso indicado fueron: "Delincuencia, reformatorio y educación liberadora" de José Ortega Esteban (edición de 2010) y "De tanta rabia tanto cariño" de Enrique Martínez Reguera (edición de 2011); ambas constituyen experiencias genuinas de Educación Social. La primera de ellas localizada en el Centro de Difíciles de España (Salamanca), además del relato escrito por Ortega Esteban (director del centro durante el año que duró la experiencia) recoge la palabra, durante catorce o quince páginas, de uno de los jóvenes ("hablan los delincuentes"). La segunda tuvo su desarrollo en el hogar de Martínez Reguera en Madrid, convertido durante décadas en un centro de acogida, quien "en sucesivas tandas crió en su casa a medio centenar de chiquillos y adolescentes, cuyas familias les atendían con dificultad ya que la vida a veces impone condiciones muy duras"[28].

2. OBJETIVOS

La experiencia docente que se presenta pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Dar valor a lo narrativo como forma pedagógica en el campo de la Historia de la Educación Social.
- Aproximar al alumnado a experiencias reales de Educación Social de otros periodos históricos.
- Promover la reflexión en torno a conceptos y prácticas pedagógicas a partir de experiencias pasadas.

[28] Contraportada del libro (Martínez Reguera, 2011).

- Fomentar la lectura compartida y dialogada en el aula entre el grupo de estudiantes.
- Facilitar la inmersión en el campo profesional.
- Estimular el diálogo y el intercambio de conocimiento entre el alumnado.

En concreto, el libro-fórum posibilitó trabajar en profundidad temas relacionados con la acción socioeducativa con la infancia en situación de vulnerabilidad (principios, metodologías, aspectos éticos, etc.) en diferentes contextos históricos, estimulando al alumnado al debate, la reflexión y el intercambio de conocimientos tanto de forma escrita como mediante el diálogo colectivo en el aula.

Del conjunto de competencias incluidas en la guía docente de la asignatura, esta experiencia se centró en tres de ellas, vinculadas al *saber*, *saber hacer* y *saber ser*:

- Comprender los referentes teórico-conceptuales, históricos, comparados, metodológicos y pedagógicos de la Educación Social y de las prácticas que en ella se promueven.
- Analizar críticamente las realidades socioeconómicas, políticas, educativas y culturales, así como los ámbitos de acción educativa donde los educadores/as sociales desarrollan su labor profesional.
- Desarrollar una actitud autocrítica, así como de reflexión, análisis y síntesis respecto de los conocimientos, tareas y cometidos en los que participan.

Se pretende así poner en evidencia que las instituciones universitarias no sólo deben cualificar en competencias de tipo intelectual sino también relacionales y éticas. Ser competentes para ejercer la profesión de educadora y educador social implica contar con una dimensión cívica y de compromiso ético con las personas, al tiempo que se ha de tomar consciencia del tipo de actuaciones y decisiones necesarias para desarrollar una intervención socioeducativa que respete los derechos de las personas en general, y de la infancia en particular. Muestra de todo ello

son las iniciativas y prácticas profesionales narradas en las lecturas propuestas.

3. METODOLOGÍA

La actividad de libro-fórum "Historias de la Educación Social: una mirada a sus protagonistas" se desarrolló en dos fases, un trabajo escrito y una presentación/debate en aula en una sesión final de una hora y media de duración. En la primera semana del curso, el alumnado recibe la información acerca del procedimiento de realización de la actividad que será desarrollada en pequeños grupos y la asignación del libro de lectura correspondiente. En el curso académico 2021-2022, las obras seleccionadas fueron los libros anteriormente mencionados de Ortega Esteban (2010) y Martínez Reguera (2011).

***TABLA 1**. Ficha de elaboración del trabajo escrito*

Introducción. Presentación del autor y de la obra
Contexto histórico y social en el que se desarrolla
Resumen expositivo de los contenidos: selección y síntesis de los contenidos principales de la obra
Conceptos clave de Educación Social (mapa conceptual o nube de palabras) y explicación de los mismos
Selección y comentario de citas textuales
Comentario crítico y argumentado: Concepción de la educación que está presente en el libro Papel del educador/a (concepción de su labor, funciones, etc.) Papel de las personas con las que trabaja (sujetos activos/pasivos, autonomía/control, etc.). Aportaciones de las principales ideas/propuestas recogidas en el libro Limitaciones de las principales ideas/propuestas recogidas en el libro Referencias bibliográficas y documentales

En la primera fase del libro-fórum, se le pide a los estudiantes que lleven a cabo una lectura del libro de forma individual. Una vez realizada la lectura, en pequeños grupos de 4/5 personas, deberán elaborar un trabajo escrito en el que, además de situar el contexto histórico y social en el que se desarrolla la obra, incorporarán un resumen expositivo de los

contenidos, un mapa conceptual o nube de palabras, una selección de citas destacadas y un comentario crítico y argumentado final.

En la segunda fase de la actividad, se organiza una dinámica participativa en el aula. Cada grupo tiene el encargo de preparar una dinámica de trabajo que implique a los compañeros/as de clase (representación, debate, juego de rol, etc.) y que permita comprender los principales contenidos y conceptos clave del libro. En esta presentación, que deberá realizarse de forma coordinada con el resto de equipos que han leído el mismo libro, se abordarán -cuando menos- los siguientes aspectos:

- Presentación del contexto, del autor y breve resumen de los principales contenidos.
- Conceptos clave de la Educación Social y aspectos más destacados del contenido del libro vinculados con el quehacer profesional del educador/a social.
- Relación del libro con la realidad educativa y las problemáticas actuales.
- ¿Por qué leer este libro en Educación Social? ¿Qué puede aportar a los futuros/as educadores/as sociales?

A partir de esta dinámica, centrada en el debate y la participación, se crea un espacio de encuentro entre el alumnado para la lectura y análisis del significado de la práctica educativa y las transformaciones que ha ido experimentado a lo largo del tiempo. La lectura deja así de ser una actividad solitaria transformándose en una tarea colectiva, en la cual la docente asume el papel de mediadora aclarando conceptos que generan dificultades de comprensión o contribuyendo a realizar un análisis en mayor profundidad de los fenómenos educativos.

Cabe destacar que, en el marco de esta actividad, en el curso precedente se organizó un encuentro online del alumnado con el profesor José Ortega, autor de una de las obras, que resultó de gran interés para enriquecer la dinámica del libro-fórum y motivar al alumnado, al tener la oportunidad de preguntar y conversar directamente con el autor sobre los contenidos del libro y profundizar en su experiencia vital.

4. RESULTADOS: DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

A continuación, se presentan los principales resultados derivados del desarrollo de la actividad, que contemplaba la realización en grupo de un trabajo escrito y la posterior la dinámica participativa generada en el aula.

4.1. Inmersión en el texto a través del trabajo escrito

Respecto al trabajo realizado, tras la selección y síntesis de los contenidos principales de la obra, se abordan diferentes apartados: conceptos clave de Educación Social, selección de citas textuales y un comentario crítico y argumentado.

4.1.1. Conceptos clave de Educación Social

Respecto a la obra de José Ortega (2010), los conceptos clave seleccionados con mayor frecuencia y definidos por el alumnado son los siguientes:

- *Libertad*: es entendida como la confianza que los educadores/as tienen en la infancia, otorgándoles espacios para la autonomía y la autoorganización. De hecho, como decía el autor "de esta casa puede fugarse quien quiera" (Ortega Esteban, 2010, p.104), pues recordando a Meirieu en su *Frankestein educador* (2008), no se puede obligar a nadie a educarse.
- *Igualdad*: actuar de manera equitativa para que los niños/as no se sientan excluidos. Se puede apreciar un cambio en la relación educativa en el momento en el que el autor imprime respeto e igualdad en las interacciones con ellos, dado que inicialmente se muestran desconfiados, pero al final se muestran más receptivos y se genera un espacio de confianza.
- *Socialización*: se concibe como la construcción de vínculos enfocados a la prevención del comportamiento asocial o delictivo. Se alcanza cuando los niños/as tienen oportunidad de tomar parte en actividades constructivas, cuando desarrollan las

capacidades necesarias para participar con éxito y se les reconocen los comportamientos adecuados.

- *Educación liberadora*: concepto fundamental en la obra, acuñado por Paulo Freire (1997). Busca despertar en el educando la creatividad y la crítica reflexiva, promoviendo el cambio y la lucha por la emancipación.

- *Integración comunitaria*: se busca la inclusión y participación constante de la infancia en las actividades de la vida cotidiana, integrándolos con las personas que conviven en su entorno social, generando un contexto positivo que permita un desarrollo pleno.

- *Derechos de la infancia*: referente fundamental y esencial para mantener la integridad de los niños/as y evitar que se les den tratos inhumanos en los "reformatorios".

Con relación al libro de Enrique Martínez Reguera (2011), los conceptos más destacados por el alumnado son los siguientes:

- *Confianza*: capacidad para otorgar ciertas responsabilidades a una persona, creyendo y esperando lo mejor de ella. Tiene como consecuencia un aumento de la autoestima de los niños/as.

- *Comprensión*: entender de una forma compleja a la persona y su forma de ser, entendiendo por qué se comporta de un modo concreto, motivado por situaciones determinadas.

- *Cariño*: sentimiento que requiere "profundo respeto, acrisolada justicia, buena dosis de riesgo, inclinación a comprender y aceptar, una pizca de sensibilidad… y sentido común por arrobas" (Martínez Reguera, 2011, p. 140). Es la base de la propuesta educativa del autor y lo considera lo más importante de que es capaz la condición humana.

- *Conciencia crítica:* capacidad de análisis de la información de forma compleja, como herramienta para ser menos manipulable y decidir con criterio.

- *Autonomía*: se entiende como un proceso que se va desarrollando a lo largo del tiempo, no como una meta última. Destaca la labor de acompañamiento del educador para ampliar progresivamente las cotas de autonomía.
- *Libertad*: entendida como la capacidad del ser humano de sentirse libre de hacer y decidir.

Realizando un análisis comparado de ambas obras, el marco conceptual de la Educación Social se fundamenta esencialmente en la libertad, la educación liberadora, el paradigma sociocrítico, el acompañamiento y el respeto a los derechos de la infancia. Además, ambos autores dejan entrever -a través de sus experiencias- conceptos que resultan clave en la construcción del vínculo educativo y, en consecuencia, en el quehacer profesional del educador/a social. Esta dimensión relacional de la profesión, identificada a través de los conceptos básicos, resulta fundamental para el trabajo con infancia en situación de vulnerabilidad, dado que la mejora de la relación de ayuda a partir de la que se pretende trabajar no solo pasa por la mejora instrumental de las herramientas didácticas y pedagógicas (Lletjós, 2003).

4.1.2. Citas textuales comentadas

La selección y comentario de las citas textuales resulta ilustrativa y exige al alumnado valorar su contenido, mostrando su acuerdo/desacuerdo con el posicionamiento del autor. En todos los casos, el grupo de estudiantes seleccionó citas de relevancia para la comprensión de los textos, aludiendo a tres de los agentes que influyen directamente en la intervención educativa: la infancia institucionalizada, el educador/a, y los representantes políticos y gestores encargados de la protección de menores.

- La infancia institucionalizada: se hace referencia la necesidad de partir de las potencialidades, de las luces, de lo positivo de cada sujeto. Dar siempre oportunidades.
- “En el chaval más peligroso siempre hay fibras de las cuales podríamos restaurar su interior si nos sumergiésemos en el

fondo del incidente. Los que formamos parte de su entorno constituimos el factor indispensable para que puedan sacar lo mejor o lo peor de sí mismos" (Martínez Reguera, 2011, p. 104).

> "La mejor forma de lograr que una persona no se escape es no cerrarle, sino abrirle las puertas, ampliarle su campo de acción. La libertad sólo se ansía cuando se carece de ella" (Ortega, 2010, p.105).

– Educador/a: en ambas obras se hace referencia a la función educativa y al papel del profesional, no como un modelo a seguir, pero sí como un referente. El enfoque crítico y la educación liberadora constituyen las bases del quehacer profesional.

> "Cuánto daño podemos causar a los chiquillos con nuestra presunción de que por ser gente de carrera tenemos mucho que aportar (Martínez Reguera, 2011, p.28).

> "Pensé que tanto sufrimiento merecía respeto y de tanta rabia sólo acerté a sentir cariño" (Martínez Reguera, 2011, p. 170).

> "La mejor forma de lograr que una persona no se escape es no cerrarle, sino abrirle las puertas, ampliarle su campo de acción. La libertad solo se ansía cuando se carece de ella" (Ortega Esteban, 2010, p. 58).

– Representantes políticos y gestores: en ambas obras se realiza una dura crítica a los centros de tutela y reforma de la década de los setenta (y posteriores, en el caso de Martínez Reguera), a la estigmatización que propician de la infancia y a la fragmentación cada vez más creciente de la atención.

> "Los políticos introdujeron determinadas variables que, sin aliviarnos para nada de la pobreza carencial que habíamos padecido, le añadieron un nuevo tropel de riesgos y penurias, hasta cambiar la condición del pobre: de ser-en-peligro a ser-peligroso" (Martínez Reguera, 2011, p.91).

> "Los reformatorios vienen a ser los retretes donde la sociedad capitalista defeca. Estos lugares nunca han estado a la luz, oscuros, retirados, ocultos, disimulados…" (Ortega Esteban, 2010, p. 47).

4.1.3. Comentario crítico y argumentado

Tras la lectura de ambas obras, se pone de manifiesto que las experiencias narradas parten de una visión de la educación como proceso que

solo puede darse en un clima de libertad. También se considera necesario cuidar los espacios educativos, pues en entornos masificados y sin instalaciones apropiadas ni personal preparado, no es posible desarrollar este tipo de propuestas.

En ambas experiencias se destaca la importancia de convertir los centros en hogares, y conectarlos con el entorno y la comunidad en la que se integran. En el caso de Ortega Esteban (2010), no fue tarea fácil pues se trataba de "realizar un proceso de reforma radical de un reformatorio, que acabó simultáneamente con el reformatorio y la reforma" (Trilla, 2010, p.32). Conocer de antemano el posible fracaso no le hizo desistir pues desarrollar una experiencia comprometida e innovadora tenía sentido en sí mismo por su poder de contestación y cuestionamiento del tradicional modelo de "macroinstituciones" vigente. Por su parte, Martínez Reguera (2011), apostó claramente por el "modelo piso" y los grupos de convivencia reducidos acogiendo desde los años setenta, con la colaboración de un grupo de amigos, en su casa de Vallecas (Madrid) a chicos procedentes del Tribunal Tutelar y Junta de Protección de Menores, puesto que la administración internaba y aislaba al menor, despersonalizándolo en centros masificados (Artetxe y Alonso, 2009). Como afirma en la obra analizada, aunque a lo largo de más de tres décadas los niños/as lo han puesto incansablemente a prueba, también le han empujado a sacar lo mejor de sí mismo, dándole sentido a lo que hacía.

En ambas experiencias, se considera que la manera más adecuada para educar no es tratando de controlar a la infancia, sino otorgándole márgenes de autonomía, permitiéndole salir y entrar. Las fugas estuvieron presentes en los inicios de la puesta en marcha de las iniciativas, en los que ambos educadores otorgaron libertad a los niños y niñas tras periodos de castigo y control, pero la obsesión por las mismas -por parte de la Administración y también de algunos chicos/as que lo perciben como un trofeo- es criticado por ambos, dado que impide desarrollar prácticas educativas transformadoras. En opinión de ambos, la libertad solo se ansía cuando no se tiene.

4.2. Inmersión en el texto a través del debate/diálogo grupal

Por último, cabe destacar que en esta actividad de libro-fórum el alumnado organizado en grupos de lectura llevó a cabo una dinámica participativa en el aula a fin de compartir reflexiones y despertar el interés e implicación del resto de compañeros/as, a partir de los trabajos escritos previamente elaborados. En una sesión de una hora y media de duración, se generó una (re)lectura de los textos de gran interés que sirvió para conectar con contenidos estudiados en la asignatura, específicamente del bloque temático denominado "Infancia, sociedad y educación en el devenir histórico". Los grupos de trabajo utilizaron diferentes estrategias para dinamizar el debate: preguntas a partir de citas textuales seleccionadas, noticias de prensa sobre instituciones actuales de atención a la infancia analizadas en perspectiva comparada con las experiencias leídas, juegos interactivos (por ejemplo, Kahoot) para aclarar conceptos clave y despertar el interés, etc.

Todos los grupos destacaron el valor formativo del libro-fórum y la motivación que había despertado en ellos la lectura de estas obras, recomendando continuar con su lectura y análisis en cursos sucesivos por parte del alumnado de Educación Social.

5. REFLEXIONES FINALES

Los ritmos formativos pausados y reflexionados parecen haber quedado en un segundo plano en la formación universitaria dado que, en un momento histórico en el que el acceso al conocimiento es "instantáneo" y de fácil adquisición, apenas queda tiempo para la lectura sosegada. En este sentido, propiciar en el aula un tiempo para la construcción de conocimiento de forma compartida y dialogada a partir de experiencias que pueden resultar significativas para la formación, es un valor a destacar. Se pone así de manifiesto la necesidad de que en las aulas universitarias se promueva el desarrollo de experiencias formativas en las cuales la práctica profesional -en voz de sus protagonistas- se conciba no solamente como la mera aplicación de técnicas o metodologías, sino como un constante diálogo teórico-práctico que permita comprender elementos fundamentales del desempeño profesional en diferentes

ámbitos, y en concreto, en el de la infancia vulnerable, marginada y/o excluida a lo largo de la historia.

La Historia de la Educación Social aporta valiosos elementos del Han sido múltiples las perspectivas recogidas en las obras analizadas que hacen emerger la naturaleza sociopolítica de la educación y que nos sitúan ante importantes desafíos de alcance pedagógico-social para mejorar la atención a la infancia vulnerable. La sesión grupal final sirvió para que, a partir de la narración, el alumnado pudiera reflexionar y problematizar las prácticas socioeducativas, abriendo nuevas posibilidades de análisis. Se asume así uno de los retos para la Educación Social referido a la "apertura de espacios para narrar(se) y narrar la práctica profesional en nuestras instituciones, ya pertenezcan éstas a la esfera académica o social" (Tortajada, Zino y Venceslao, 2012, p.64), a fin de favorecer la construcción de la identidad profesional del estudiante desde el aprendizaje activo.

Como disciplina académicapasado para poder construir el futuro, recordándonos que muchas de las ideas que se presentan como innovadoras no lo son tanto y muchas veces acaban siendo actualizaciones de cuestiones previamente desarrolladas o practicadas. También es fundamental pensar en clave histórica para poder construir un pensamiento crítico, a veces a contracorriente con las corrientes dominantes. Estas experiencias nos pueden ayudar a mejorar las metodologías y técnicas de trabajo para acompañar a las personas y evolucionar como profesión. Así mismo, nos orientan sobre qué camino o ámbito tomar dentro de la profesión, contribuyendo a hacer visible la historia de colectivos tradicionalmente olvidados y a reflexionar críticamente sobre el pasado.

Por último, en clave conclusiva, cuando se le pregunta al alumnado sobre qué nos puede aportar a día de hoy recuperar experiencias pasadas en el campo de la Educación Social se exponen argumentos sólidos que avalan la significatividad de esta experiencia formativa. A modo de cierre, destacamos dos percepciones que sintetizan en buena parte el sentido de esta experiencia: "tener constancia de los hechos pasados es necesario para reconstruir de manera adecuada y realista la realidad social" y "la recuperación y conservación de documentos y experiencias

permite construir una historia que, en caso de no existir dichos documentos, podría ser eliminada e incluso tergiversada".

Tenemos el firme convencimiento de que, aunque hacer visible lo invisible no va a cambiar los hechos ocurridos, puede servir de recurso para afrontar -con mayor rigor y calidad- problemáticas presentes y futuras. Construir la historia de nuestra profesión "es un proceso necesario ya que sin él corremos el riesgo de construir una educación social sin anclajes" (Planella, 2009, p. 34). No podemos continuar avanzando en la construcción de la profesión sin echar la vista atrás.

6. REFERENCIAS

Artetxe, K. y Alonso, I. (2019). De Promesa a Sarea: cuarenta años de Agintzari, una entidad vasca del ámbito socioeducativo. *Zerbitzuan. Revista de Servicios Sociales*, 69, 39-51.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valéncia

Caride, J.A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educación i Història: Revista d' Història de l´Educació*, 18, 37-59

Delgado, M. C. (2000). Libro-forum: una técnica para desarrollar el hábito de la lectura. *Boletín informativo de lenguas*, 12, 80-82

Faure, E. et al (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza Editorial.

Freire, P. (1997). *Educación liberadora*. Zero-Zyx

Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu

López Noguero, F. (2016). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea

Lletjós, E. (2003). El aspecto relacional del trabajo del educador social. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 25, 49-70

Martínez Reguera, E. (2011). *De tanta rabia, tanto cariño*. Quilombo

Meirieu, P. (2008). *Frankestein educador*. Laertes

Ortega Esteban, J. (2010). *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. Amarú

Planella, J. (2009). Formas de hacer historia de la educación social. En J. Planella, *Ser educador entre pedagogía y nomadismo* (pp. 33-45). UOC.

Senent, J. (2022). Los inicios de los "oficios" de la Educación Social en España. En R. López, R. Conchell y M. Villar (coords.), *Hoy es el mañana de la Educación Social* (p. 29-39). Octaedro

Tortajada, L., Zino, J. y Venceslao, M. (2012). Narrar(se) para narrar. Narraciones analógicas y digitales. En A. Forés y A.Novella (coords.), *7 retos para la educación social. Reinventarse como profesional de lo social, nuevos desafíos para la empleabilidad* (pp. 53-65). Gedisa

Trilla, J. (2010). Prólogo. En J. Ortega Esteban, *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora* (pp. 9-42). Amarú

APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL: RETOS, MOTIVACIÓN Y PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

ANA ISABEL MUÑOZ ALCÓN
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Católica de Ávila

VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ
Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Ávila

MARÍA BEGOÑA LAFUENTE NAFRÍA
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Católica de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han impulsado en Educación Superior diferentes programas basados en la metodología de aprendizaje-servicio (ApS). Combinan procesos de aprendizaje con servicios comunitarios en proyectos educativos que promueven la transformación social. Más que una metodología, el aprendizaje-servicio surge de una filosofía educativa que concibe las instituciones como espacios abiertos a las necesidades sociales y con una clara finalidad educativa. La transformación social se busca no como un mero cambio de estructuras o instituciones, sino como un proceso complejo de formación personal y desarrollo integral sostenible (Domingo Moratalla, 2017, p.101).

Este estudio explora el impacto realizado por y en los estudiantes de Grado de Ingenierías y Educación que participaron en el proyecto de Aprendizaje-Servicio Comunidades de Aprendizaje por medio de las Tecnologías (CAT) durante tres cursos académicos (2018-19, 2019-20 y 2020-21). Esta actividad de ApS fue voluntaria y se realizó en el contexto del inglés como asignatura curricular común de 6 créditos durante un semestre. El proyecto implicó el diseño de sesiones de inglés básico sobre diferentes temas relacionados con situaciones cotidianas. Por razones de seguridad, en 2020-21 debido a la pandemia de Covid-19, las

presentaciones presenciales y la interacción con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) se descartaron por completo. En su lugar, se utilizaron materiales audiovisuales para presentaciones de contenido en inglés, que se enseñó a estudiantes con discapacidad intelectual por medio de Blackboard Collaborate como Sistema de Gestión de Aprendizaje (SGA). Se realizaron las adaptaciones necesarias de materiales y actividades para hacerlos más accesibles a los estudiantes con discapacidad intelectual. El uso por primera vez de herramientas digitales y un aula virtual en una plataforma online fue un verdadero avance en el Centro de Educación Especial. Además de las percepciones subjetivas de los universitarios, se presentan los resultados de diferentes formas de evaluación formativa y se analiza su motivación intrínseca para extraer conclusiones válidas referidas a los factores motivacionales que pueden haber influido en su trabajo en equipo y su participación en el proyecto.

2. MARCO TEÓRICO

Los estudios evidencian que las experiencias de ApS tienen un impacto positivo tanto en los estudiantes (McDonald y Domínguez, 2015), en particular en la percepción de su papel como agentes de cambio social (Cooper, Cripps y Reisman, 2013; García Romero, Sánchez Busqués y Lalueza, 2018), como en el profesorado (Ciesielkiewicz, Nocito y Herrero, 2017). Es un primer paso hacia una ciudadanía responsable, especialmente cuando los proyectos de ApS se trasladan a comunidades con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo (Müller, Ned y Boshoff, 2019; Bonati, 2019). Las personas con discapacidad intelectual son especialmente vulnerables en cuanto a accesibilidad y consecución de competencias y objetivos de aprendizaje incluidos en el sistema educativo ordinario. Este hecho justifica la elección de comunidades con necesidades específicas de apoyo educativo como grupos destinatarios del servicio a fin de proponer experiencias que les permitan adquirir competencias alcanzables (An, 2021). De acuerdo con experiencias anteriores, tanto las comunidades como los colaboradores comunitarios se impactan mutuamente (Wozencroft, Pate y Griffiths, 2015; Lee, Chang y Haegele, 2020). El servicio a estas comunidades debe ser impulsado

proporcionando la accesibilidad cognitiva necesaria para poder comunicarse con su entorno social y realizar actividades diarias sin discriminación por su edad, lenguaje, estado emocional o capacidades cognitivas (García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella y Del Pozo, 2020).

En cuanto a la evaluación, surgen nuevos retos debido a la naturaleza polifacética de los proyectos de ApS. Las universidades a menudo están preocupadas sólo por los resultados académicos (Cruz y Giles, 2000, p.30), pero es esencial calibrar igualmente muchos otros aspectos constitutivos de los proyectos. Algunos autores ofrecen modelos de evaluación para medir el impacto del ApS en cuatro niveles: estudiantes, profesores, comunidad e institución (Driscoll, Holland, Gelmon y Kerrigan, 1996; George-Paschal, Hawkins y Graybeal, 2019). Lau y Snell (2020) proponen un modelo que evalúa el impacto en una comunidad asociada en términos de mejora de la capacidad, los nuevos conocimientos y los puntos de interés adquiridos, y si el proyecto de aprendizaje-servicio ayuda a avanzar en los objetivos y valores de la comunidad asociada. Steinke y Fitch (2007) consideran resultados cognitivos, incluyendo el pensamiento crítico y resolución de problemas para evaluar los proyectos de ApS (2007, p.26). Como se muestra en la literatura, la mayoría de las herramientas de evaluación diseñadas para evaluar las experiencias de ApS están destinadas a ser utilizadas por los propios participantes del ApS. Para llevar a cabo una evaluación formativa, las herramientas de evaluación del ApS deben ser significativas para ellos y adaptadas a cada proyecto específico (Aramburuzabala, Gezuraga y López de Arana, 2019), ya que nadie mejor que los propios participantes conoce los elementos clave para la autoevaluación y la mejora (Puig, Martín y Rubio, 2017; Muñoz-Alcón, Gómez-Pérez y Elvira-Zorzo, 2019). En el presente estudio se contrasta la autoevaluación de los estudiantes con la evaluación del instructor.

De acuerdo con la teoría motivacional clásica de la autodeterminación (Folgueiras Bertomeu, Luna González y Puig Latorre, 2013), los comportamientos intrínsecamente motivados son aquellos que se llevan a cabo por el mero placer y satisfacción de su realización. Los estudios revelan que este es el nivel de motivación e implicación que suelen alcanzar los estudiantes que participan en un proyecto de ApS (Guzak y

Paterson, 2011; Pearl y Christensen, 2017). Esto se debe al nivel de protagonismo que alcanzan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunidad específica con la que trabajan, la oportunidad de relacionar los contenidos teóricos adquiridos en el aula con la práctica en contextos educativos reales, la resolución de problemas que deben abordar en esos contextos o las actitudes y competencias transversales que adquieren durante el proceso y que difícilmente podrían adquirir de otra manera (Jouannet, Salas y Contreras, 2013; Schalge, Pajunen y Brotherton, 2018; Giunti, Chipa y Orlandini, 2019). La motivación está directamente relacionada con los objetivos personales, que se traducen en diferentes niveles de compromiso con la tarea que puede predecir los procesos de logro y resultados de los estudiantes (Caspersz y Olaru, 2015; Ciesielkiewicz y Nocito, 2018).

Como consecuencia de la pandemia provocada por el COVID-19, las comunidades educativas se han visto en la necesidad de introducir modificaciones sustanciales respecto a la metodología utilizada en la docencia presencial. Así, han tenido que trasladar su enseñanza, totalmente o en gran parte, al entorno virtual. En particular, algunos estudios muestran que los proyectos de ApS basados en tecnologías digitales permiten, además del desarrollo de las habilidades digitales, una adaptación ética y cívica de las mismas, lo que promueve una visión humanista y humanizadora de las tecnologías digitales (Álvarez Álvarez y Silió Sáiz, 2015; Guarino, 2020; Doody, Schuetze y Fulcher, 2020). La integración de la tecnología en el aprendizaje servicio capta y mantiene la atención de los estudiantes, la mayor parte nacidos en la era digital y dependientes de las computadoras, los videojuegos, los teléfonos celulares y los reproductores de música digital para su información y entretenimiento. Además, muchas de las habilidades que los estudiantes adquieren a través del aprendizaje servicio integrado en tecnología y basado en proyectos son habilidades interpersonales del siglo XXI. Estos incluyen habilidades de trabajo en equipo y resolución de problemas, así como habilidades efectivas de comunicación oral y escrita (Bradford, 2005). Todos ellos han sido reconocidos recientemente como habilidades blandas o *soft skills* en el ámbito educativo (Foster, Wiczer y Eberhardt, 2019; Turchyn, 2021). Hay muchas oportunidades de trabajar con la

comunidad asociada en el desarrollo del aprendizaje-servicio a distancia (Pfeiffer, Baker y Mascorro, 2021). Ya sea presencialmente o a través de un medio virtual (Sherk y Bretzman, 2021), proporcionar oportunidades para que los estudiantes participen en proyectos que beneficien directamente a los miembros de la comunidad es importante. Esto es así debido a que se pretende que los estudiantes aprendan y sean transformados por personas de otros colectivos que pueden tener diferentes antecedentes y experiencias de vida (Veyvoda y Van Cleave, 2020). Muchas experiencias de ApS que implican la enseñanza de otros se han llevado a cabo durante la pandemia con excelentes resultados, tanto para la comunidad asociada como para los estudiantes universitarios (Veyvoda y Van Cleave, 2020; Dovi, Chiarelly y Franco, 2021).

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- Comparar diferentes formas de evaluación formativa en proyectos de Aprendizaje Servicio universitario.
- Evaluar las habilidades blandas desarrolladas por los participantes en el proyecto.
- Identificar los factores de motivación para alcanzar los objetivos del ApS.
- Comparar la motivación y la evaluación del ApS en modalidades presencial y online.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se llevó a cabo durante los cursos académicos 2018-19, 2019-20 y 2020-21 utilizando un enfoque de investigación de métodos mixtos (MMR). Esta elección se debe a que refleja una visión unificada de la investigación, puesto que este enfoque implica recopilar, analizar e interpretar datos cualitativos y cuantitativos en un solo estudio o serie de estudios que investigan los mismos fenómenos subyacentes (Caspersz y Olaru, 2015).

3.1. GRUPOS MUESTRA

Los grupos muestra fueron, por una parte, 52 estudiantes de pregrado de los programas de Ingeniería y Educación en su primer y segundo año en la universidad cuyas edades oscilaban entre 20 y 40 años. Su composición por sexos era de 67,3% hombres y 32,7% mujeres. Su programa de estudios y su distribución en los tres cursos académicos se muestra en la Tabla 1.

TABLA 1. Distribución del grupo muestra universitario

	2018-19	2019-20	2020-21
nº estudiantes de Ingenierías	12	17	7
nº estudiantes de Educación	—-	2	14
nº total de estudiantes participantes	12	19	21
nº de equipos	4	8	8

Fuente: Elaboración propia

La comunidad destinataria del servicio constaba de 48 estudiantes adultos jóvenes con discapacidad intelectual, que reciben educación y terapias ocupacionales en un Centro de Educación Especial, "La Casa Grande", ubicado en una zona rural próxima a la ciudad de Ávila, ciudad en el centro de España. Las edades de estos jóvenes adultos con necesidades específicas de apoyo educativo oscilaban entre los 25 y los 45 años. En cada año académico, se seleccionó un grupo de 16 estudiantes con NEAE para participar en el proyecto de ApS.

3.2. PROCEDIMIENTO

El proyecto se llevó a cabo en grupos cooperativos de 2-4 estudiantes, que en la mayoría de los casos eran de la misma clase y programa de pregrado. Los estudiantes de pregrado que se ofrecieron como voluntarios para participar en el proyecto de aprendizaje-servicio estaban cursando Inglés como una asignatura curricular obligatoria de 6 créditos durante un semestre. Tenían que agruparse en equipos y preparar un tema sobre gramática y vocabulario inglés a nivel elemental. Podrían elegir el tema de una lista elaborada de antemano por la profesora.

Previamente, se les dio información básica relacionada con los estudiantes con NEAE y las características específicas de su institución educativa. En el curso 2020-21, en modalidad de ApS virtual, se proporcionaron pautas específicas para diseñar sus lecciones y presentaciones en un formato digital que fuera adecuado y accesible para los estudiantes con NEAE. Una vez que los equipos estuvieron organizados, presentaron sus temas en sesiones de frecuencia semanal desde octubre hasta diciembre. En los cursos 2018-19 y 2019-20, las sesiones se presentaron de forma presencial en el Centro de Educación Especial. En 2020-21, debido a la pandemia, las lecciones se impartieron a través de la plataforma online Blackboard Collaborate. Las presentaciones no debían durar más de 15 minutos y el resto de la sesión (otros 30 minutos) se dedicaría a hacer juegos basados en el vocabulario y la gramática y a hacer actividades más prácticas. Cada equipo presentaría su tema dos veces en sesiones sucesivas en el mismo día: primero a un grupo de 8 estudiantes con NEAE y luego nuevamente a otro grupo diferente de 8 estudiantes con NEAE. Se han registrado otras experiencias de ApS de estudiantes universitarios que enseñan una lengua extranjera a una comunidad destinataria (Bryant, Schönemann y Karpa, 2011), pero no es frecuente hacerlo en un Centro de Educación Especial, lo que agrega interés al presente estudio.

Hubo tres fuentes diferentes de datos cuantitativos: i) evaluación de las sesiones preparadas y actuación de los equipos; (ii) una encuesta final del proyecto administrada a través de Google Forms y (iii) los resultados del cuestionario Situational Motivation Scale (SIMS), validado por Guay, Vallerant y Blanchard (2000, p.180).

Los datos cualitativos provinieron de las respuestas a una pregunta abierta incluida en una encuesta final y del ensayo final de los estudiantes participantes, cuyo propósito era recopilar sus impresiones personales sobre la experiencia.

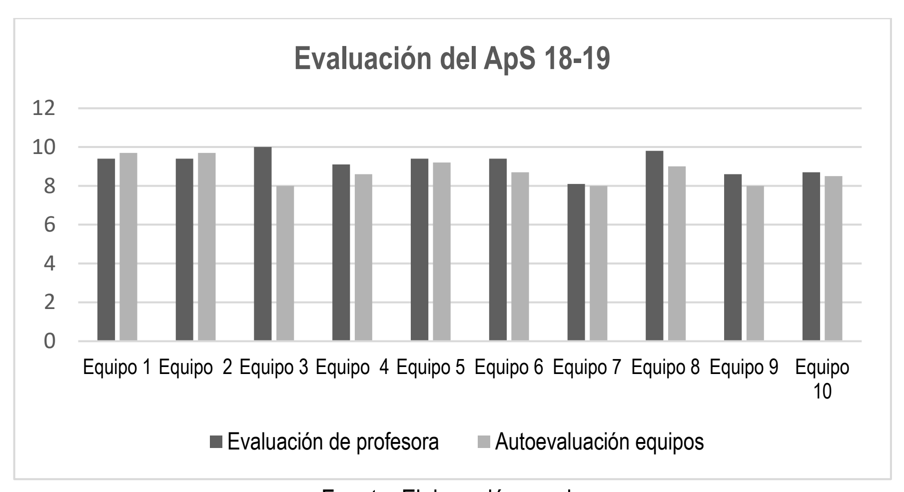
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentarán y discutirán en diferentes subapartados dependiendo de las fuentes de datos.

4.1. EVALUACIÓN FORMATIVA DE LAS PRESENTACIONES DE LOS EQUIPOS

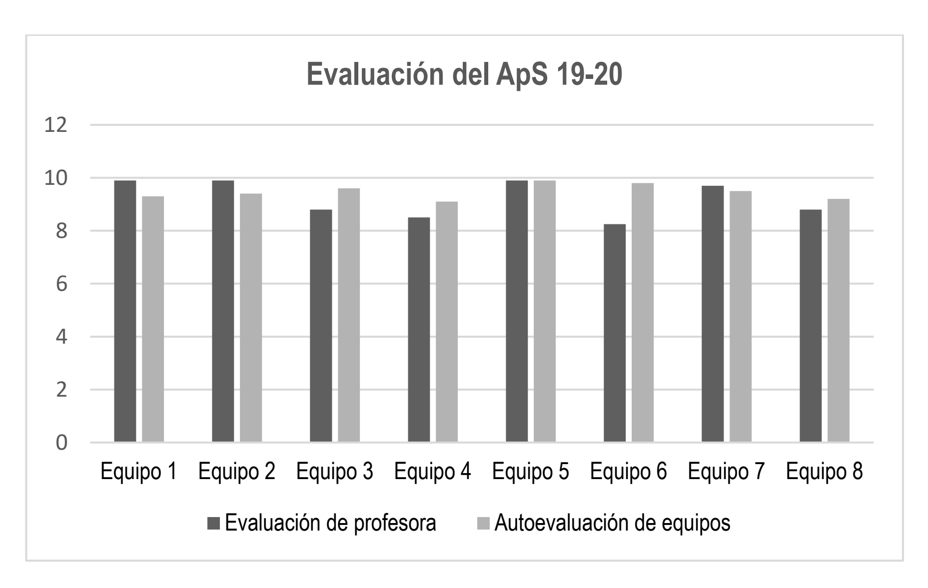
En la preparación de las sesiones de los equipos, fue crucial la tutorización por parte de la profesora de lengua extranjera, que ofreció retroalimentación durante el proceso. La actuación de los equipos en el Centro de educación especial fue evaluada por la profesora y por los propios estudiantes universitarios (autoevaluación), utilizando las mismas rúbricas. Sin involucrar a los jóvenes, puede existir una brecha entre los adultos que realizan la evaluación y los jóvenes participantes, que son muy conscientes del proyecto y su impacto en ellos y sus comunidades (Samuelson, Smith, Stevenson y Ryan, 2013). Los resultados de los tres cursos se muestran en los gráficos 1, 2 y 3.

GRÁFICO 1. *Resultados de la evaluación de la profesora y de la autoevaluación de los alumnos en el curso 2018-19*



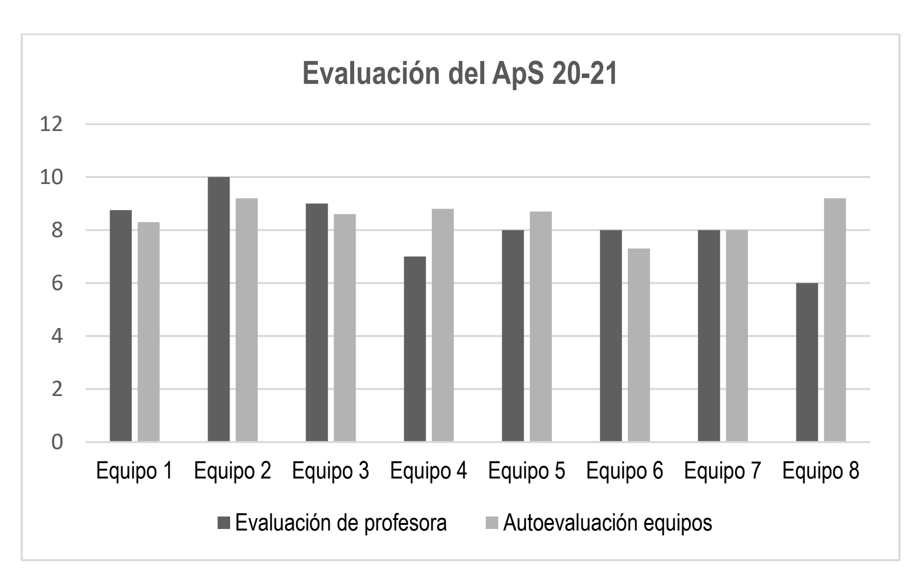
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 2. *Resultados de la evaluación de la profesora y de la autoevaluación de los alumnos en el curso 2019-20*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 3. *Resultados de la evaluación de la profesora y de la autoevaluación de los alumnos en el curso 2020-21*



Fuente: Elaboración propia

Las puntuaciones de los estudiantes son altas en los dos primeros años 2018-19 y 2019-20 (modalidad presencial), oscilando entre 8 y 10 sobre 10 en 2018-19 y de 8,25 a 9,9 sobre 10 en 2019-20. Por el contrario, los puntajes en el tercer año, 2020-21 (modo online), fueron más dispersos, oscilando entre 6 y 10 sobre 10. Las calificaciones generales finales en los tres años se ponderaron de la forma siguiente: 80% de la evaluación de la profesora + 20% de la autoevaluación de los equipos.

Comparando los puntajes de la profesora y los estudiantes, se pueden encontrar ligeras diferencias en los primeros dos años. Algunos equipos tienden a sobreestimarse a sí mismos, mientras que otros suelen evaluar sus actuaciones con una nota inferior a la de la profesora. La diferencia entre los puntajes de la profesora y los estudiantes para cada uno de los equipos varió [2, -0.29] en 2018-19, y [0.6, -1.55] en 2019-20. Las diferencias positivas indican que la puntuación de la profesora fue más alta que la de los equipos. Las diferencias negativas muestran que la puntuación de la profesora fue inferior a la de los equipos. En el tercer año académico, 2020-21, la diferencia entre los puntajes de la profesora y los estudiantes varió [0.8, -3.2]. Nada indica que tal disparidad entre la evaluación del instructor y los estudiantes pueda deberse al cambio de la modalidad presencial a la modalidad virtual de aprendizaje servicio. Por el contrario, puede verse afectado por los sesgos subjetivos de los estudiantes. El uso de rúbricas analíticas puede ayudar a los participantes a evaluar sus resultados con mayor precisión, como sugieren algunos estudios (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2018). A pesar de las diferencias entre los puntajes del instructor y los estudiantes, el uso de diferentes formas de evaluación formativa garantiza la inclusión de diferentes perspectivas y la participación de todos los implicados en el proyecto, logrando así una evaluación más objetiva del proyecto de aprendizaje-servicio.

4.2. ENCUESTA FINAL (PREGUNTAS CERRADAS)

Se invitó a los estudiantes participantes a responder un cuestionario final después de que se completara el proyecto de ApS. La encuesta final se aplicó a través de Google Forms y fue anónima. La tasa de respuesta fue del 100%. El primer conjunto de preguntas estaba estrechamente

relacionado con la satisfacción personal y la motivación general (Tabla 2). El segundo conjunto de preguntas, estructurado como una escala Likert de 5 valores, estaba destinado a verificar la percepción subjetiva del desarrollo de habilidades blandas en la experiencia de aprendizaje-servicio (Tabla 3).

TABLA 2. *Respuestas de los estudiantes a las preguntas cerradas de la encuesta*

Preguntas cerradas	2018-19		2019-20		2020-21	
¿Repetirías esta experiencia de aprendizaje servicio?	Sí	100%	Sí	100%	Sí	100%
	No	—-	No	—-	No	—-
¿La recomendarías a otros estudiantes?	Sí	100%	Sí	100%	Sí	100%
	No	—-	No	—-	No	—-
¿La repetirías incluso si no contase para tu nota final de la asignatura?	Sí	92%	Sí	90%	Sí	100%
	No	8%	No	10%	No	—-

Fuente: elaboración propia

Las respuestas manifiestan una satisfacción absoluta con la experiencia de ApS ya que el 100% de los participantes en los tres cursos académicos estarían dispuestos a repetir la experiencia y recomendarla a otros estudiantes. En cuanto a la motivación, los bajos porcentajes correspondientes a respuestas negativas indican que pocos estudiantes estarían dispuestos a llevar a cabo el aprendizaje servicio solo por una recompensa externa. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes participarían aunque su servicio no mejorase su calificación final de la asignatura.

__TABLA 3.__ Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de habilidades blandas con la experiencia de aprendizaje servicio

Habilidades blandas	2018-19				2019-20				2020-21			
	P*	N	B	M	P	N	B	M	P	N	B	M
Trabajo en equipo	-	17**	58	25	-	26	48	26	-	5	38	57
Presentación ante una audiencia	-	25	50	25	-	5	53	42	-	14	48	38
Expresión oral	8	17	58	17	-	15	48	37	-	-	62	38
Compartir aprendizajes	-	17	33	50	-	5	42	53	-	9	24	67
Aprender enseñando	-	17	33	50	-	15	26	59	-	-	43	57
Creatividad	-	-	33	67	-	5	58	37	-	9	53	38

*Valores correspondientes a escala Likert (P=Poco; N=Normal; B=Bastante; M=Mucho)
**Valores en porcentajes

Fuente: elaboración propia

Comparando los tres cursos académicos, un panorama general revela altos niveles de desarrollo en competencias reconocidas como habilidades blandas (trabajo en equipo, comunicación, compartir, aprender de los demás, creatividad), pero algunas diferencias específicas identifican a cada uno de los grupos participantes.

Los estudiantes que participaron en la modalidad de ApS online (2020-21) percibieron un mayor grado de desarrollo de la habilidad de trabajar en equipo. El 95% de los estudiantes reconoció haber desarrollado esa competencia bastante o mucho, frente al 83% (2018-19) y el 73% (2019-20). Este resultado es consistente con algunos estudios sobre ApS a través de tecnologías digitales (Escofet, 2020). Su fácil acceso e interconexión facilitan la participación y los equipos pueden comunicarse con mayor fluidez y trabajar juntos incluso si están físicamente distantes.

Cuando la habilidad blanda de comunicación se refiere a la presentación de contenidos ante una audiencia, es decir, hablar en público, los estudiantes del grupo 2019-20 reconocieron un mayor grado de desarrollo: 94.7% (bastante o mucho), seguidos por los estudiantes en 2020-21 (85.7%) y los de 2018-19 (75%). En cuanto a la expresión oral en

general, fue el grupo online en 2020-21 el que consideró que el 100% había desarrollado esta habilidad blanda a un nivel alto o muy alto, seguido del grupo 2019-20 (84%) y el 2018-19 (75%). Este resultado es consistente con los estudios sobre el aprendizaje mejorado por la tecnología, que afirman el papel beneficioso de las tecnologías para crear comunidades de práctica donde los estudiantes se sienten menos ansiosos por hablar e interactuar que en entornos de aprendizaje cara a cara (Young y Nichols, 1998; Fung, Lee, Wong, Li y Ng, 2021).

La competencia de compartir aprendizajes con otros alcanzó su nivel más alto de desarrollo entre los estudiantes 2019-20, ya que el 94,7% informó haberla desarrollado bastante o mucho, en comparación con el 90,4% en los estudiantes 2020-21 y el 83,3% en 2018-19. Sin embargo, es el mayor número de alumnos en el curso 2020-21 (modalidad online), el 66,6%, el que afirma haber desarrollado esta competencia en su nivel más alto posible, frente al 52,6% de los de 2019-20 y el 50% en 2018-19. Las plataformas digitales como sistemas de gestión del aprendizaje (SGA) parecen ser medios efectivos para que los participantes de ApS enseñen a las comunidades asociadas y compartan sus conocimientos y habilidades (Playford, Bailey, Fisher, Stasinska, Marshall, Gawlinski y Young, 2019).

Los estudiantes que participaron en la modalidad presencial de ApS percibieron niveles similares en el desarrollo de la competencia de aprender enseñando: el 83,3% de los estudiantes (en 2018-19) y el 84,2% (en 2019-20) informaron haber aprendido a través de la enseñanza de otros bastante o mucho. Además, el 100% de los estudiantes en modalidad de ApS online (2020-21) declararon los mismos altos niveles de desarrollo de esta competencia. Tales altos niveles percibidos por los estudiantes en la competencia de "aprender enseñando" son coherentes con los encontrados en la literatura (Lee, Wilder y Yu, 2018).

En cuanto a creatividad, los valores más altos de desarrollo para esta habilidad blanda se registraron en el año 2028-19, cuando el 100% de los participantes afirmaron haberla desarrollado en un alto o muy alto grado. Asimismo, los años 2019-20 y 2020-21 ofrecen altos valores en el desarrollo de la creatividad, con un 94,7% y un 90,4% respectivamente. En este caso, la modalidad presencial u online de ApS no parece

haber afectado a la creatividad. Como se puede encontrar en diferentes estudios de investigación sobre ApS realizados en una variedad de programas de pregrado y escenarios comunitarios, esta habilidad blanda se desarrolla en gran medida en todos los proyectos de ApS independientemente de la modalidad elegida (Pinnell, Daniels, Hallinan y Berkemeier, 2014; Dent, Maloney y Karp, 2018).

4.3. CUESTIONARIO SOBRE LA MOTIVACIÓN

Al final del proyecto de ApS se aplicó a los estudiantes universitarios participantes el cuestionario SIMS (Situational Motivation Scale), validado por Guay, Vallerant y Blanchard, puesto que la motivación situacional proporciona una comprensión útil de los procesos actuales de autorregulación de una persona. El cuestionario consta de 16 ítems, cada uno de los cuales está calificado en una escala Likert de 7 puntos que va desde 1 (no corresponde en absoluto) a 7 (corresponde exactamente).

Teniendo en cuenta los resultados de los tres cursos sobre la percepción subjetiva de la motivación expresada por los estudiantes, se pueden encontrar similitudes. Claramente, los estudiantes manifiestan haber participado en el proyecto de ApS movidos por una motivación puramente intrínseca o una regulación identificada. Actuaron por el placer y la satisfacción personal de la actividad en sí, o con la conciencia de elegir participar por su propia decisión. Esto es coherente con la literatura sobre el aprendizaje servicio (Ciesielkiewicz y Nocito, 2018; Shin, Kim, Hwang y Lee, 2018). La participación voluntaria en proyectos de ApS es a menudo preferida por los estudiantes universitarios y garantiza un mayor compromiso e implicación (Folgueiras, Guezuraga y Aramburuzabala Higuera, 2019). La identificación representa comportamientos que se realizan porque son reconocidos como importantes y valorados por los individuos. Estas formas de motivación son autodeterminadas porque al realizar comportamientos con estos tipos subyacentes de motivación, los individuos se sienten volitivos (Levesque-Bristol, Knapp y Fisher, 2010). Sin embargo, se pueden percibir algunas ligeras diferencias con respecto a la motivación intrínseca a lo largo del período. A diferencia de las anteriores ediciones presenciales del proyecto de ApS, en 2020-21 (versión online) los alumnos no se plantearon tanto que

estuvieran participando por diversión. Solo lo hicieron porque la actividad fue interesante y agradable y les hizo sentirse bien.

Comparando los valores de la regulación externa, es interesante señalar la coincidencia en la sensación de que "uno tiene que hacer la actividad" durante el período de tres años. Revela un alto sentido del deber en los estudiantes, que se sintieron impulsados a participar en el proyecto no solo por el placer o disfrute de la actividad como tal, sino por una razón más ética y un sentido de responsabilidad social hacia la comunidad asociada.

Finalmente, en lo que respecta a los valores de amotivación, se descarta unánimemente del campo volitivo de los participantes. A diferencia de otros estudios que presentan variaciones en la motivación a lo largo de un período (Darby, Longmire-Avital, Chenault y Haglund, 2013), la motivación intrínseca se mantuvo en las experiencias de ApS de los tres cursos, ya que cada uno de los equipos se encargó de preparar y realizar una sola sesión en el programa.

4.4. PREGUNTAS ABIERTAS Y ENSAYO FINAL

En la encuesta final, aplicada a través de Google Forms, se incluyó una pregunta abierta: "Añade tus impresiones personales sobre esta experiencia de aprendizaje servicio". De igual manera, tras las actuaciones de los equipos, se les pidió una composición escrita individual en inglés (idioma objeto de aprendizaje) para expresar sus impresiones personales sobre la experiencia de ApS.

La Tabla 4 muestra una selección de las respuestas de las estudiantes clasificadas por temas.

TABLA 4. Resumen de las impresiones personales de los estudiantes participantes en el ApS a lo largo de los tres cursos

TEMA	Comentarios
Satisfacción personal	Fue muy gratificante tanto personal como profesionalmente. Todos deberían tener la oportunidad de experimentarlo. El tiempo voló. Ojalá que hubiera durado más. Te sientes muy bien. Una experiencia maravillosa que recomiendo encarecidamente. Una experiencia increíble que me encantaría repetir y que sin duda recomiendo. Enseñar y ayudar a estudiantes con discapacidades me hizo sentir bien. Una experiencia altamente satisfactoria. Recibimos más de lo que dimos. Una gran experiencia personal. La mejor experiencia que he tenido en este semestre.
Relaciones interpersonales	Puedes acercarte e interactuar con estas personas. Me hubiera encantado vivir esta experiencia presencialmente, pero la tecnología funcionó bien. Era la primera vez que podía interactuar con personas así y me encantó ayudarlas. Ha sido un placer ayudarles. Son grandes personas. Es una pena que no pudiéramos interactuar cara a cara, pero aun así me encantaría repetir esta experiencia.
Respuesta de la comunidad	Ver cómo aprenden y se divierten es muy satisfactorio. He aprendido mucho de las personas que querían aprender un poco de inglés de mis compañeros de clase y de mí. Es genial ver cómo estos estudiantes disfrutan de las actividades que preparamos para ellos. Fue increíble ver el esfuerzo que hacen y las ganas que tienen de seguir aprendiendo a pesar de sus dificultades. He aprendido que si haces feliz a la gente, eres más feliz.
Expectativas	Superó con creces todas mis expectativas. Es un gran proyecto. Valió la pena dedicar tiempo a esta actividad. Me siento afortunado de haber tenido esta oportunidad de trabajar en este proyecto de aprendizaje-servicio.
Trabajo en Equipo	Trabajar en colaboración con mis compañeros de clase fue genial. Nos ayudamos mutuamente. Aprendimos a trabajar juntos en equipo.

Fuente: elaboración propia

La participación en el proyecto de ApS resultó ser altamente satisfactoria y superó las expectativas de los estudiantes tanto a nivel personal como interpersonal. Se desarrollaron habilidades blandas como el trabajo en equipo y la comunicación e interacción interpersonal hasta el punto de que los participantes se sintieron recompensados y dispuestos a repetir la experiencia. El esfuerzo de ambos grupos para entenderse y adaptarse entre sí fue un logro, considerando las condiciones específicas de los estudiantes con NEAE. Este fue un factor que contribuyó a eliminar las barreras para la inclusión comunitaria, como muestran los estudios (Jones, Gallus y Cothern, 2016).

El comentario de uno de los estudiantes universitarios participantes ilustra los resultados del aprendizaje servicio llevado a cabo: "Lo más importante que hemos aprendido es que no importa qué capacidades tenga uno, porque todos somos personas humanas y la capacidad más importante que todos compartimos y a cuya altura debemos estar es la humanidad y el arte de ayudar a las personas necesitadas". (D.C. 2018-19)

GRÁFICO 4. *Durante la sesión de inglés preparada por uno de los equipos de universitarios en el curso 2018-19*



Fuente: propia de los autores

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha presentado un estudio diacrónico de proyectos de aprendizaje servicio llevados a cabo por alumnos universitarios de pregrado en un Centro de Educación Especial. En él se han mostrado varios retos planteados: la adaptación y motivación para servir a la comunidad destinataria del servicio, cómo desarrollar las competencias y habilidades blandas de los estudiantes, la evaluación del proyecto implicando a los participantes y la adopción de la modalidad online cuando no era posible la actuación presencial de los equipos.

Al comparar la evaluación formativa de los estudiantes realizada por diferentes agentes, los resultados muestran diferencias entre la evaluación de la profesora y la de los estudiantes, especialmente cuando el ApS se realizó mediante una plataforma digital. Aun así, las diferentes formas de evaluación formativa garantizan la inclusión de diferentes perspectivas y la implicación de los alumnos participantes, logrando así una evaluación más objetiva y global del proyecto de aprendizaje-servicio.

Entre las habilidades blandas, las más desarrolladas en los proyectos de ApS, siendo la comunidad destinataria un grupo de estudiantes con NEAE, fueron el trabajo en equipo, la comunicación, el aprendizaje compartido con los demás, el aprendizaje a través de la enseñanza y la creatividad. A excepción de hablar en público, el resto de las habilidades blandas se vieron más potenciadas en el ApS online, siendo la creatividad igualmente promovida tanto en la modalidad presencial como en la online.

Los resultados de la Escala de Motivación Situacional revelan que los estudiantes participaron en el proyecto de ApS movidos por la motivación intrínseca o la regulación identificada en ambas modalidades. Como actividad voluntaria, actuaron por el placer y la satisfacción personal de la actividad en sí o eligieron participar por decisión propia. Expresaron haber participado no tanto por diversión, particularmente en la modalidad online, sino porque el proyecto de ApS era interesante, agradable y les hacía sentirse bien. También porque era bueno e importante para ellos y para su propio bien. Sin embargo, libres de presiones

externas, los estudiantes universitarios sintieron el deber de participar por un sentido de responsabilidad social hacia la comunidad asociada.

Los testimonios personales de los estudiantes universitarios expresados en las preguntas abiertas y sus ensayos finales reflejan su alto grado de satisfacción con el proyecto de ApS sin importar la modalidad en que se llevó a cabo, si bien los participantes online habrían deseado tener una experiencia de aprendizaje de servicio presencial. Aunque la empatía, las habilidades blandas y los valores humanos se pueden desarrollar tanto en entornos presenciales como online, existen otros aspectos como la actitud de la comunidad hacia los servidores, el agradecimiento y las ganas de aprender que difícilmente pueden ser percibidos por los participantes en un proyecto de ApS online.

6. AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Católica de Ávila.

A los estudiantes que siempre están dispuestos a colaborar en los proyectos de Innovación Docente.

Al equipo de Informática UCAV por su apoyo incondicional en el proceso.

Al equipo directivo, educadores y profesionales del Centro de Educación Especial "La Casa Grande" de Martiherrero, por su cálida acogida y apoyo incondicional a los estudiantes y profesores de la Universidad Católica Santa Teresa de Ávila que trabajaron en este proyecto.

7. REFERENCIAS

Álvarez Álvarez, C., & Silió Sáiz, G. (2015). Service-learning and learning communities: Two innovative school projects that are mutually enriched. Enseñanza & Teaching, 33(2), 43-58. https://doi.org/10.14201/et20153324358

An, J. (2021). Learning to Teach Students with Disabilities through Community Service-Learning: Physical Education Preservice Teachers' Experiences. International Journal of Disability, Development & Education, 68(3), 442-455. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1693034

Aramburuzabala Higuera, P., Gezuraga, M., & López de Arana, E. (2019). How to carry out assessment in Service-Learning projects. In M. Ruiz Corbella & J. García-Gutiérrez (Eds.), Aprendizaje-Servicio: Los retos de la evaluación (pp. 27-37). Narcea Ediciones.

Bonati, M. L. (2018). Collaborative Planning: Cooking Up an Inclusive Service-Learning Project. Education & Treatment of Children, 41(1), 139-152. https://doi.org/10.1353/etc.2018.0005

Bradford, M. (2005). Motivating students through project-based service learning. Technological Horizons in Education, 32(6), 29-30.

Bryant, J. A., Schönemann, N., & Karpa, D. (2011). Integrating Service-Learning into the University Classroom. Jones and Bartlett Publishers.

Caspersz, D., & Olaru, D. (2015). The value of service-learning: the student perspective. Studies in Higher Education, 42(4), 685-700. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1070818

Ciesielkiewicz, M., & Nocito, G. (2018). Motivation in service-learning: An improvement over traditional instructional methods. Teknokultura, 15(1), 55-67. https://doi.org./10.5209/TEKN.58258

Ciesielkiewicz, M., Nocito, G., & Herrero, Y. (2017). The impact and benefits of the service-learning methodology for the Higher Education teaching personnel. Aula de Encuentro, 19(2), 34-57. https://doi.org/10.17561/ae.v19i2.2

Cooper, S., Cripps, J., & Reisman, J. (2013). Service-learning in deaf studies: Impact on the development of altruistic behaviors and social justice concern. American annals of the deaf, 157, 413-427.

Cruz, N., & Giles, D. E. Jr. (2000). Where is the community in service-learning research? Michigan Journal of Community Service Learning, 7, 28–34.

Darby, A., Longmire-Avital, B., Chenault, J., & Haglund, M. (2013). Students' Motivation in Academic Service-Learning over the course of the semester. College Student Journal, 47(1), 185-191.

Dent, L., Maloney, P., & Karp, T. (2018). Self-Efficacy Development among Students Enrolled in an Engineering Service-Learning Section. International Journal for Service Learning in Engineering, Humanitarian Engineering and Social Entrepreneurship, 13(2), 25-44. https://doi.org/10.24908/ijsle.v13i2.11483

Domingo Moratalla, A. (2017). Conocimiento responsable y ciudadanía activa: Las claves éticas del Aprendizaje-Servicio. In A. Domingo Moratalla, Condición humana y Ecología integral. Horizontes educativos para una ciudadanía global (p. 101). PPC Editorial.

Doody, K. R., Schuetze, P., & Fulcher, K. (2020). Service Learning in the Time of COVID-19. Experiential Learning & Teaching in Higher Education, 3(1), 12-16.

Dovi, K., Chiarelly, J., & Franco, J. (2021). Service-Learning for a Multiple Learning Modality Environment. Journal of Chemical Education, 98(6), 2005–2011. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c01475

Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S., & Kerrigan, S. (1996). An assessment model for service-learning: Comprehensive case studies on impact on faculty, students, community and institution. Michigan Journal of Community Service Learning, 3, 66-71.

Escofet, A. (2020). Service-learning and digital technologies: a possible relationship? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), 169-182. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24680

Folgueiras Bertomeu, P., Guezuraga, M., & Aramburuzabala Higuera, P. (2019). Participatory processes in service-learning. Bordón. Revista de Pedagogía, 71(3), 97-114. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68479

Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E., & Puig Latorre, G. (2013). Service-Learning: A study on university students' level of satisfaction. Revista de Educación, 362, 159-185. https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-362-157

Foster, S. K., Wiczer, E., & Eberhardt, N. B. (2019). What's so hard about soft skills? American Speech-Language Hearing Association. ASHA Leader, 24(12), 52-61. https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.24122019.52

Fung, M. Y., Lee, A., Wong, M. L., Lee, Y. H., Lee, V., Li, J., & Ng, E. N. E. (2021). Pilot study: Impacts of a telephone-based service-learning program on undergraduate students in Hong Kong. Proceedings of 13th Annual International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN 21) (pp. 6530-6531). International Academy of Technology, Education and Development. https://doi.org/10.21125/edulearn.2021

García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., & Del Pozo, A. (2020). Innovation and virtual service-learning: Elements for reflection based on experience. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9, 62-80. https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.4

García-Romero, D., Sánchez-Busqués, S., & Lalueza, J. L. (2018). Exploring the value of Service Learning: Students' assessments of Personal, Procedural and Content Learning. Estudios sobre Educación, 35, 557-577. https://doi.org/10.15581/004.34.557-577

George-Paschal, L., Hawkins, A., & Graybeal, L. (2019). Investigating the Overlapping Experiences and Impacts of Service-Learning: Juxtaposing Perspectives of Students, Faculty, and Community Partners. Michigan Journal of Community Service Learning, 25(2), 43-61. https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.203

Giunti, C., Chipa, S., & Orlandini, L. (2019). The impact of service learning in teaching-learning practices. Proceedings of 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2019) (pp. 4506-4512). International Academy of Technology, Education and Development. https://doi.org/10.21125/iceri.2019.1124

Guarino, J. A. (2020). Bridging the Gap with Voice and Movement. Experiential Learning & Teaching in Higher Education, 3(1), 3-6.

Guay, F., Vallerand, R., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). Motivation and Emotion, 24(3), 175-213.

Guzak, K., & Paterson, K. (2011). Learning Through Service: Student Motivations. Proceedings of the 2011 North Midwest Section Conference (pp. 91-106). University of Minnesota, Duluth, USA.

Jones, J. L., Gallus, K. L., & Cothern, A. S. (2016). Breaking Down Barriers to Community Inclusion Through Service-Learning: A Qualitative Exploration. Inclusion, 4(4), 215-225. https://doi.org/10.1352/2326-6988-4.4.215

Jouannet, C., Salas, M., & Contreras, M. (2013). Implementation model of service-learning at the Pontifical Catholic University of Chile. An experience that positively impacts integral professional formation. Calidad en la educación, 39, 198-212. https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007

Lau, K. H., & Snell, R. S (2020). Assessing Community Impact after Service-Learning: A Conceptual Framework. In Editorial Universidad Politécnica de Valencia, Proceedings of 6th International Conference on Higher Education Advances (pp. 35-44). Editorial Universidad Politécnica de Valencia. https://doi.org/10.4995/HEAd20.2020.10969

Lee, J., Chang, S. H., & Haegele, J. A. (2020). Does Service-Learning Work? Attitudes of College Students toward individuals with disabilities. Journal of Experiential Education, 43(4), 365-380. https://doi.org/10.1177/1053825920918887

Lee, S. J., Wilder, C., & Yu, C. (2018). Exploring students' perceptions of service-learning experiences in an undergraduate web design course. Teaching in Higher Education, 23(2), 212-226. https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379486

Levesque-Bristol, C., Knapp, T. D., & Fisher, B. J. (2010). The effectiveness of Service-Learning: It's not always what you think. Journal of Experiential Education, 33(3), 208-224. https://doi.org/10.5193/JEE33.3.208

McDonald, J., & Dominguez, L. A. (2015). Developing University and Community Partnerships: A Critical Piece of Successful Service Learning. Journal of College Science Teaching, 44(3), 52-56. https://doi.org/10.2505/4/jcst15_044_03_52

Menéndez-Varela, J. L., & Gregori-Giralt, E. (2018). The reliability and sources of error of using rubrics-based assessment for student projects. Assessment and Evaluation in Higher Education, 43(3), 488-499. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1360838

Müller, J. V., Ned, L., & Boshoff, H. (2019). A university's response to people with disabilities in Worcester, Western Cape. African Journal of Disability, 8, 1-11. https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.439

Muñoz Alcón, A. I., Gómez Pérez, M. N., & Elvira Zorzo, M. (2019). Formative Assessment in university service-learning projects: A diachronic study. Infancia, Educación y Aprendizaje, 5(2), 26-33.

Pearl, A. J., & Christensen, R. K. (2017). First-Year Student Motivations for Service-Learning: An Application of the Volunteer Functions Inventory. Michigan Journal of Community Service Learning, 23(2), 66-82. https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0023.205

Pfeiffer, K., Baker, H., & Mascorro, A. (2021). Service-Learning in a Pandemic: The Transition to Virtual Engagement. Journal of Nursing Education, 60(6), 1-2. https://doi.org/10.3928/01484834-20210520-12

Pinnell, M., Daniels, M., Hallinan, K., & Berkemeier, G. (2014). Leveraging Students' Passion and Creativity: ETHOS at the University of Dayton. International Journal for Service Learning in Engineering, Special Edition, 180–190. https://doi.org/10.24908/ijsle.v0i0.5547

Playford, D., Bailey, S., Fisher, C., Stasinska, A., Marshall, L., Gawlinski, M., & Young, S. (2019). Twelve tips for implementing effective service learning. Medical Teacher, 41(1), 24-27. https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1401217

Puig, J. M., Martín, X., & Rubio, L. (2017). How to assess service-learning projects. Voces de la Educación, 2(2), 122-132.

Samuelson, B.L., Smith, R., Stevenson, E., and Ryan, C. (2013). A case study of youth participatory evaluation in co-curricular service learning. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 13 (3), 63 – 81. https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/3127

Schalge, S., Pajunen, M., & Brotherton, J. (2018). Service-Learning makes it real: Assessing value and relevance in Anthropology education. Annals of Anthropological Practice, 42(1), 6–18. https://doi.org/10.1111/napa.12116

Sherk, J., & Bretzman, D. (2021). Integrating service-learning in a landscape design/build course in a hybrid and an online format. Proceedings of 13th Annual International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN 21) (pp. 9462-9463). International Academy of Technology, Education and Development. https://doi.org/10.21125/edulearn.2021

Shin, J., Kim, M. S., Hwang, H., & Lee, B. Y. (2018). Effects of intrinsic motivation and informative feedback in service-learning on the development of college students' life purpose. Journal of Moral Education, 47(2), 159–174. https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1419943

Steinke, P., & Fitch, P. (2007). Assessing Service-Learning. Research & Practice in Assessment, 2, 24-29.

Turchyn, I. (2021). The importance of soft skills in educational process. International Scientific Journal "The Grail of Science", 5, 291-292. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.04.06.2021.052

Veyvoda, M. A., & Van Cleave, T. J. (2020). Re-Imagining Community-Engaged Learning: Service-Learning in Communication Sciences and Disorders Courses During and After COVID-19. Perspectives, 5(6), 1542-1551. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-20-00146

Wozencroft, A. J., Pate, J. R., & Griffiths, H. K. (2015). Experiential learning and its impact on students' attitudes toward youth with disabilities. Journal of Experiential Education, 38(2), 129-143. https://doi.org/10.1177/1053825914524363

Young, S., & Nichols, H. (2017). A reflexive evaluation of technology-enhanced learning. Research in Learning Technology, 25, 1-13. https://doi.org/10.25304/rlt.v25.1998

LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE SERVICIO PARA PREVENIR LOS DISCURSOS DE ODIO DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

CONCEPCIÓN TORRES BEGINES
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La polarización de la opinión pública hacia los extremos unida a la situación que ha traído consigo la crisis mundial por la pandemia de la COVID-19 ha tenido como consecuencia la proliferación de discursos de odio que promueven la violencia verbal y, en ocasiones, física, contra colectivos especialmente vulnerables. En el caso de la población joven estos discursos se reproducen a diario en las redes sociales, siendo la mayoría de las veces repetición de modelos de conducta adquiridos y sobre los que no se reflexiona suficientemente. En este sentido, aunque Twitter es la más citada, llegando a ser conocida como la red del odio, no es la única en la que se producen este tipo de prácticas, aunque en otras como Instagram o, sobre todo Whatsapp queden más solapadas, al ser conversaciones entre conocidos. Así, la sensación de pertenencia a un grupo, el miedo a ser diferente o el rechazo por tener una opinión que no encaja con el entorno les lleva frecuentemente a la difusión indiscriminada de este tipo de mensajes.

En el caso de la comunidad universitaria este problema adquiere tintes aún más dramáticos, ya que son temas que no se tratan en su formación y que se perpetúan en su futuro desempeño profesional y su constitución como ciudadanos, dando como resultado la polarización antes mencionada. Ante esta situación, la educación se presenta como un elemento esencial, con la inclusión de temas transversales que traten estas

situaciones y que contribuyan a la formación integral de toda la comunidad universitaria. En nuestra propuesta, esta idea se aplica en el estudiantado del Grado de Educación Primaria, futuros maestros en formación, entendiendo su papel como responsables de la formación de las generaciones del futuro y claros transmisores de valores, ya que ejercerán como referente de varias generaciones de niños y niñas.

En este capítulo presentamos una experiencia llevada a cabo con alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla durante el curso 2020/2021 en la que se propuso la creación de campañas de prevención de discursos de odio a través de las redes sociales, aunando así dos temas clave en la formación de los futuros maestros: los discursos de odio y el uso responsable de las redes sociales.

1.2. El aprendizaje – servicio como metodología didáctica

Para llevar a cabo nuestra propuesta se ha aplicado la metodología del Aprendizaje Servicio, definida como:

> una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. (Puig, Batllé, Bosch y Palos, 2007, p.20).

El Aprendizaje Servicio se presenta como una oportunidad no solo para aplicar el aprendizaje más teórico con un fin social, sino como un facilitador de la adquisición de competencias sociales y cívicas, contribuyendo así a la formación integral de ciudadanos comprometidos con los temas actuales. Así, en este caso los contenidos propios de la asignatura se han presentado enlazando con el tema de los discursos de odio, proponiendo casos de discursos de odio como ejemplo, lo que ha favorecido el debate y el desarrollo del pensamiento crítico entre el alumnado, pero también la aplicación práctica de los contenidos más teóricos, consiguiendo así un aprendizaje experiencial mucho más duradero en el tiempo y, sin duda alguna, mucho más motivador para todos.

El proyecto del Aprendizaje Servicio consta de una serie de fases sobre las que hemos asentado nuestra propia propuesta, como se verá en el apartado siguiente.

FIGURA 1. *Fases del proyecto de Aprendizaje – Servicio*

1. Elaboración del borrador
2. Establecimiento de relaciones con entidades sociales
3. Planificación del proyecto
4. Preparación
5. Ejecución
6. Cierre y celebración
7. Evaluación

Fuente: Elaboración propia a partir de Puig, Martin y Batllé, 2008

A lo largo de todo este proceso, adquiere una importancia fundamental la reflexión como elemento clave de aprendizaje. Martin (2009) señala como aportaciones clave la toma de conciencia del porqué y el para qué del servicio y la integración de los aprendizajes en la propia vida, reconociendo comportamientos en la cotidianeidad. En este sentido, el diario reflexivo juega un papel esencial, favoreciendo la reflexión en los momentos clave del proyecto, incluyendo el inicio y el final (Rubio, L. y Escoffet, A., 2017).

1.3. Perfil de los participantes

En esta propuesta han participado 126 alumnos del 3º curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Todos ellos cursaban la asignatura de Lengua Española y su Didáctica, asignatura obligatoria. Como particularidad, hay que destacar que prácticamente la totalidad de la asignatura, exceptuando dos semanas que se impartieron al

principio, se desarrolló durante el confinamiento de manera remota, haciendo uso de la herramienta de Enseñanza Virtual *Blackboard Collaborate*.

1.4. Desarrollo de la propuesta

La propuesta didáctica se centró en el diseño grupal de campañas de prevención de discursos de odio en redes sociales. Para conseguir este objetivo, se estructuró el trabajo en varias fases:

1.4.1. Presentación de la propuesta

El primer día de clase se llevó a cabo la presentación de la asignatura en la que se indicó al alumnado que se iba a hacer uso de la metodología del Aprendizaje Servicio, detallando las diferentes fases y el fin de la propuesta. La participación en esta actividad era voluntaria, pudiendo el alumnado que no quisiera participar optar por la opción de la evaluación final, con un examen teórico-práctico con el que potencialmente podían obtener la misma nota. Este mismo día se pidió a los alumnos que rellenasen el cuestionario inicial.

1.4.2. Presentación de los contenidos

A lo largo de la asignatura, pero con un mayor peso en la primera parte del cuatrimestre, se fueron presentando los contenidos clave de la asignatura de Lengua Española y su Didáctica tal y como vienen especificados en el programa de la asignatura. A partir de la presentación en las clases con el grupo grande de estos conceptos, aprovechamos para intercalar ejemplos relacionados con discursos de odio y sesiones dedicadas a la aclaración de conceptos relacionados con este tipo de prácticas en base a los conocimientos propios del área de Lengua Española y su Didáctica. De este modo se buscaba que el alumnado adquiriese los contenidos propios de la asignatura mediante un aprendizaje aplicado, asentando así los conceptos y provocando un aprendizaje significativo. En los grupos pequeños (subdivisión de la clase en dos grupos con turnos diferenciados) nos centramos en el diseño de las campañas, fomentando el trabajo colaborativo en grupos de trabajo de acuerdo con las temáticas elegidas y que previamente habían registrado en una hoja de Excel

colaborativa compartida en Drive. Estos grupos fueron elegidos por los propios alumnos, con un número aproximado de 5 integrantes, debiendo además en la segunda semana especificar el colectivo con el que iban a trabajar. En este sentido, podían elegir entre alguno de los presentados en clase u otros colectivos que ellos considerasen objeto de discursos de odio.

La dedicación de un tiempo semanal en clase para el diseño de las campañas con al acompañamiento de la profesora se planificó desde el principio, buscando así no sobrecargar al alumnado de trabajo fuera del tiempo de clase, pero primando también la calidad del trabajo que iban a presentar.

1.4.3. Testimonios

Para favorecer la adquisición de términos relativos a los discursos de odio y el desarrollo de la empatía y el pensamiento crítico se invitó a participar en clase a personas especialistas en el tema desde diferentes perspectivas. Así, contamos con la colaboración de:

- **ONG Bosco Global**, responsable de diversos informes y proyectos de cooperación al desarrollo sobre los discursos de odio, quienes dieron al alumnado una visión general del concepto de discurso de odio, las diferencias respecto a los delitos de odio y ejemplos de campañas de prevención.
- **Antirracismo asiático**, presente en redes sociales y liderado por dos chicas españolas racializadas asiáticas, quienes compartieron con el alumnado su propia experiencia personal como objeto de discursos de odio, resolviendo dudas y acarando términos como persona racializada.
- **Exalumna del Grado de Educación Primaria con experiencia en un centro de acogida de menores**, quien presentó su experiencia personal y como aplicó los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria en su trabajo en el centro de menores.

– **Técnico en cooperación al desarrollo especialista en temas de identidad sexual y género**, quien aclaró conceptos como identidad sexual, sexo, género, etc. y como contribuyen al surgimiento de discursos de odio contra ciertos colectivos.

En todos los casos, se buscó que fueran ponencias participativas, en la que se favoreciese el diálogo y el debate entre las partes, contribuyendo además a la adquisición de vocabulario relacionado con los temas tratados y la presentación de diferentes perspectivas a partir de las experiencias personales de los invitados.

1.4.4. Diseño y difusión de las campañas de prevención de los discursos de odio

El diseño de las campañas se llevó a cabo por grupos de aproximadamente 6 personas, contando con la participación de un total de 126 alumnos que realizaron 25 campañas en redes sociales, principalmente en Instagram.

Las temáticas fueron variadas, pudiendo agruparse en seis categorías relacionadas con los colectivos objeto del discurso de odio: 1) gordofobia, odio por las personas consideradas gordas, 2) glotofobia, odio por causa del acento, 3) misoginia, odio contra las mujeres por causa de su sexo, 4) racismo, odio por causa de la raza, 5) homofobia, odio por la orientación sexual, y 6) odio hacia los maestros.

Las campañas no solo se diseñaron, sino que se presentaron en redes sociales de manera real, debiendo realizarse dos informes: uno sobre el diseño de la campaña y otro sobre el desarrollo de la difusión y los resultados obtenidos.

1.4.5. Acompañamiento

A lo largo de todo el proceso se llevó a cabo una labor de acompañamiento por parte de la docente, facilitando el seguimiento de los trabajos con tutorías grupales obligatorias en la que los grupos debían defender sus campañas y tutorías grupales optativas para la resolución de dudas.

Ese acompañamiento se produjo también entre iguales, con el uso de la herramienta Padlet. Una vez elegidos los colectivos y planteadas las campañas, los grupos debían grabar un breve vídeo en el que presentasen a sus compañeros las campañas, siendo estos responsables de hacer comentarios positivos y propuestas de mejora por cada uno de los otros grupos.

En este sentido, las herramientas digitales jugaron un papel fundamental en este periodo de confinamiento, favoreciendo el trabajo cooperativo entre todo el alumnado participante, quien tenía acceso a la información de los demás grupos y podía compartir sugerencias de mejora.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es la prevención de los discursos de odio entre el alumnado universitario. Para ello, hemos establecido una serie de sub-objetivos u objetivos secundarios:

- Desarrollar el pensamiento crítico del alumnado.
- Capacitar al alumnado para reconocer un discurso de odio en las prácticas ajenas y en las propias.
- Crear contranarrativas relativas a los discursos de odio.
- Dotar al alumnado de herramientas para diseñar recursos didácticos que ayuden a la prevención de los discursos de odio en el aula.
- Promover un uso responsable de las redes sociales.

3. METODOLOGÍA

Hemos hecho uso de una metodología mixta, incluyendo metodología cualitativa y cuantitativa para la obtención de resultados. Detallamos a continuación los instrumentos utilizados.

3.1. CUESTIONARIOS

Se ha hecho uso de dos test, uno al inicio de la asignatura y otro al final, con el objetivo de comparar los resultados obtenidos para evaluar la evolución del aprendizaje adquirido y el desarrollo general de la propuesta. Para presentarlos se hizo uso de la herramienta cuestionarios de Google, por ser conocida para el alumnado y tener una interfaz sencilla tanto de presentación como de uso. Optamos por la opción de párrafo para que el alumnado pudiera desarrollar sus ideas, estableciendo posteriormente unas escaleras de logro que detallamos a continuación:

Para la primera pregunta: "¿Qué es un discurso de odio?" se establecieron cinco hitos de logro establecidos en base a las respuestas obtenidas entre el alumnado y con una gradación ascendente hacia el objetivo planteado o respuesta ideal. Las categorías obtenidas fueron las siguientes: 1) Son ideas u opiniones sobre un tema, 2) No hay respeto por lo que otro dice o se insulta, 3) Hay intención de ir contra un hecho, 4) Hay intención de atacar directamente a un individuo o a un grupo y 5) Hay intención de generar odio o discriminación contra un individuo o un grupo.

Para la segunda pregunta: "¿Cómo podemos reconocer un discurso de odio?" se establecieron siete hitos, de nuevo en base a las respuestas obtenidas y con una gradación ascendente hacia el objetivo planteado o respuesta ideal. Las categorías resultantes fueron las siguientes: 1) Por el número de personas que lo usan, 2) Porque carece de fundamento, 3) Por los gestos, 4) Por el vocabulario utilizado, 5) Por el objeto de odio, 6) Por la intención comunicativa, 7) Por el contenido.

El establecimiento de escaleras de aprendizaje nos permitió pasar de una metodología cualitativa a una cuantitativa, valorando en tantos por ciento los logros de aprendizaje alcanzados.

3.2. DIARIOS

La segunda herramienta utilizada para medir el éxito de la propuesta fueron los diarios, utilizados en dos momentos clave: el inicio de la asignatura y el final, buscando así la comparación y facilitando el análisis de la evolución en las opiniones personales y las actuaciones llevadas a cabo al presenciar discursos de odio al inicio de la asignatura y al final,

una vez finalizadas y evaluadas las campañas de prevención en redes sociales.

Frente a los cuestionarios, en los diarios se pedía una reflexión más personal y más centrada en la cotidianeidad de cada uno. El objetivo principal que perseguíamos era la formación del pensamiento crítico con la invitación a reconocer en la propia vida diaria casos de discursos de odio y analizar el comportamiento propio ante este tipo de situaciones.

Las preguntas planteadas en el diario inicial fueron las siguientes: 1) ¿Qué discursos de odio has detectado a tu alrededor? 2) ¿Qué has hecho para evitarlos? Recoge algunas acciones que hayas llevado a cabo estas semanas. En la segunda entrada, se plantearon las mismas preguntas, pero con ligeras variantes: 1) Recoge discursos de odio que hayas visto a tu alrededor desde que iniciamos la asignatura y cuenta cómo has actuado 2) ¿Ha habido algún cambio?

La metodología de análisis utilizada ha sido más de corte cualitativo, con la recogida de testimonios concretos que se traducen en citas de las reflexiones del alumnado que plasmaremos en los resultados.

3.3. Campañas

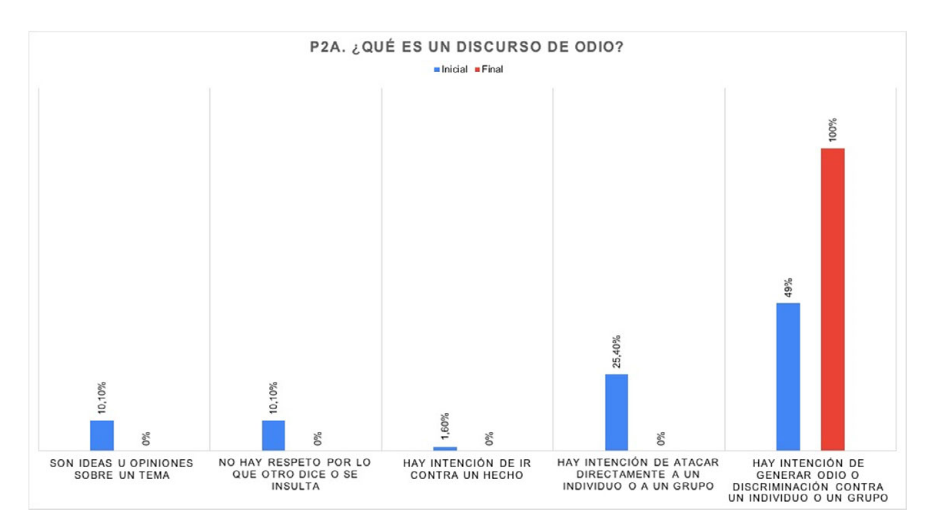
La tercera herramienta utilizada ha sido el diseño final de las campañas presentadas y cuyo proceso se ha descrito en el apartado de desarrollo de la propuesta. En este caso, las campañas nos han servido para descubrir los colectivos elegidos por el alumnado, distinguiendo entre los que han elegido de entre los presentados al principio de la asignatura, y que son los recogidos por la ONU, y los que han optado por incluir colectivos que no aparecen en esa lista, pero que ellos han detectado como víctimas de discurso de odio. Además, esta herramienta nos ha permitido ver la frecuencia con la que se ha elegido cada uno de los colectivos, sirviendo, así como indicador de la concienciación del alumnado sobre esta problemática y el desarrollo de la empatía con grupos sociales concretos.

4. RESULTADOS

En general, podemos indicar que los resultados han sido bastante satisfactorios, pudiendo reconocerse un cambio sustancial en los dos temas clave: el reconocimiento de los discursos de odio y la actuación ante este tipo de situaciones.

Si nos paramos a analizar las respuestas obtenidas en los cuestionarios (Gráficos 1 y 2), observamos que ha habido una clara evolución en las respuestas recogidas. En azul se presentan las respuestas del cuestionario inicial y en rojo las del cuestionario final.

GRÁFICO 1*. ¿Qué es un discurso de odio?*



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios inicial y final.

Respecto a la primera pregunta, relativa al concepto de discursos de odio, descubrimos que, si bien en los cuestionarios iniciales los tantos por ciento se repartían entre las cinco categorías establecidas, en los finales hay una respuesta unánime (100%) que ha dado la respuesta presentada como más alta en la escala de aprendizaje: "hay intención de generar odio o discriminación contra un individuo o un grupo".

Respecto a los cuestionarios iniciales, llama la atención la aparición de matices que señalan el discurso de odio como opiniones personales sobre un tema, recalcando que todas las opiniones son válidas, sin importar

cuál sea esa idea. Igualmente, destaca el uso del lenguaje o la falta de respeto por otro como medio para considerar un discurso como discurso de odio, haciendo referencia en muchos casos al uso de insultos, palabras malsonantes, subidas de tono y actitudes agresivas.

GRÁFICO 2*. ¿Cómo podemos reconocer un discurso de odio?*

P2B. ¿CÓMO PODEMOS RECONOCER UN DISCURSO DE ODIO?
Inicial Final
0,9% 0%
3,6% 0%
7,2% 0%
24,3% 5%
12,6% 6,7%
22,5% 15,2%
28,8% 72,8%
POR EL NÚMERO DE PERSONAS QUE LO USAN
PORQUE CARECE DE FUNDAMENTO
POR LOS GESTOS
POR EL VOCABULARIO UTILIZADO
POR EL OBJETO DE ODIO
POR LA INTENCIÓN COMUNICATIVA
POR EL CONTENIDO

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios inicial y final.

En cuanto a la segunda pregunta, referente al reconocimiento de los discursos de odio, aunque más repartidos, si podemos señalar que hay un claro aumento en la frecuencia de las respuestas que se acercan a esa respuesta ideal en el cuestionario final, alineada con la competencia lectora, y que se refiere al contenido del mensaje. Sin embargo, sigue habiendo algunas respuestas que hacen referencia al vocabulario utilizado, en referencia a palabras malsonantes e insultos, aunque hay un claro descenso frente al cuestionario inicial. Igualmente, destaca un 6,7% que hace mención al objeto de odio, aspecto relacionado sobre todo con los grupos catalogados como víctimas de discurso de odio y que se presentaron en clase al principio del cuatrimestre. Por último, hay un 15,2% que ha optado por la intención comunicativa, respuesta que tiene su referencia en la pregunta anterior, recalcando la intención de atacar a otro. Precisamente de las respuestas iniciales del cuestionario previo encontramos un eco en las respuestas a esta segunda pregunta, con la

referencia a los gestos (7,2%). Por último, llaman la atención las respuestas iniciales que señalaban como característica de los discursos de odio que carecen de fundamento (3,6%), evidenciando una falta de juicio crítico para reconocer este tipo de discursos en uno mismo o en otros cuando están de acuerdo con nuestras ideas o cuando su mensaje está bien fundamentado.

Poniendo el foco de atención en los diarios, los resultados confirman esa evolución en la capacidad para reconocer los discursos de odio en la práctica de otros y en la propia. Se incluye además otra variable que es la evolución en la actitud ante los discursos de odio, destacando la intervención y el razonamiento como herramienta de persuasión.

Recogemos algunas citas de los diarios iniciales que servirán como muestra:

> AJJ: Ante estos discursos de odio, solo me mantuve al margen, no actúe en defensa de ello y me limité a ver qué ocurría y como se desarrollaba. Por mi parte, está mal actuado pues pienso que, si nos callamos ante esto, estamos fomentando esos discursos y de esta manera, nunca se van a eliminar.5. discusión

> SMSP: esta semana no he presenciado casi ningún discurso de odio y si los ha habido no los he sabido identificar, que es la mayor tarea que estoy teniendo ahora mismo.

> PBB: En esta situación, no dije nada, pero sentí mucha rabia y frustración al escuchar ese comentario

En líneas generales, la mayoría del alumnado participante optaba por no actuar, aunque las emociones que les generaran esas acciones se enmarcaban en los márgenes de la rabia, la impotencia, la frustración, etc. En este sentido, hay que resaltar que, en su mayor parte, los discursos de odio registrados se han dado en el entorno familiar inmediato, lo que en muchos casos les ha impedido actuar por temor a un enfrentamiento o por considerar que son ideas muy arraigadas, como es el caso de las personas más mayores. También se han recogido casos de amigos y compañeros de clase en los que se alega la falta de intervención por el miedo a no encajar y llamar la atención, lo que conllevaría un aislamiento social.

En cuanto a los diarios finales, podemos comprobar la adquisición de herramientas que permiten luchar contra los discursos de odio, por ejemplo, el reporte en redes sociales:

> ANG: Por supuesto que sigo percibiendo casos de discurso de odio a mi alrededor, las redes siguen llenándose de discursos de esta índole siempre bajo esa cubierta que les hace parecer más "inmunes" e "intocables", se llenan de insultos hacia el físico, hacia la persona por cuestiones socioeconómicas, etc. Ante dichos comentarios ignorantes el reportar es la actuación que caracteriza mi posicionamiento en contra ante estas muestras intolerantes.

Sin embargo, aunque el intervencionismo ha evolucionado de manera positiva, aun encontramos algunos casos en los que siguen presentes actitudes que limitan al estudiantado a la hora de actuar por miedo a enfrentamientos directos:

> AMVC: Antes, cuando escuchaba estos comentarios no prestaba mucha atención, solía dejarlos pasar y no me daba cuenta de lo que significaban. Ahora, suelo intervenir con mi familia y amigos para darles mi punto de vista, aunque en muchas ocasiones es difícil, sobre todo con mi madre ya que al tener más edad es más complicado llevarle la contraria. No obstante, hay ocasiones en los que decido no intervenir porque pueden llegar a generar una discusión.

La influencia del proyecto de Aprendizaje Servicio y de las campañas queda patente en muchas de las reflexiones:

> AJJ: ha habido un cambio en mi forma de actuar ante los discursos de odio puesto antes ni los reconocía y ahora hay ocasiones en las que intento hablar con la persona que lo emite para que deje de decirlo o que se dé cuenta de lo que hace. Todo esto, también se debe a la creación de la campaña de aporofobia que he realizado junto con mi grupo que me ha hecho darme cuenta de la situación de los colectivos afectados y a empatizar con ellos.

En cuanto a las campañas, los temas elegidos nos dan una visión sobre las problemáticas detectadas por el alumnado, destacando el racismo hacia la comunidad gitana, con un total de 3 campañas dedicadas al tema, seguido por la transfobia, la LGTBI+fobia y la gordofobia, todos ellos con 2 campañas. Destacan con este número las campañas fruto de los discursos de odio que se estaban produciendo y surgiendo durante la pandemia, como el rechazo hacia la comunidad asiática y hacia los sanitarios. Llama además la atención la irrupción con 2 campañas

dedicadas a los maestros como objeto de discursos de odio. Por último, con una campaña, tenemos la discapacidad visual, la salud mental, el colectivo migrante y refugiado, el racismo negro, la aporofobia, la mujer rural, la plumofobia, la lesbofobia, la glotofobia y la gerontofobia.

Las razones para elegir estos colectivos también son variadas, indicando entre otras la falta de visibilidad dentro de la comunidad universitaria, partiendo de su propio desconocimiento y las experiencias en primera persona, ya sea como víctima o como asistente a actos de esta índole.

6. CONCLUSIONES

Los discursos de odio son una realidad presente en el día a día del alumnado universitario, quien no siempre es capaz de reconocerlo y que, sin lugar a duda, no cuenta con las herramientas necesarias para combatirlo. En este sentido, la metodología del Aprendizaje Servicio se plantea como una oportunidad para concienciar desde la experimentación, favoreciendo la inclusión de temas transversales como la igualdad de género, la no violencia, el respeto mutuo, la acogida o la inclusión dentro de la comunidad. Todo esto redundará en una formación integral del alumnado en calidad de futuros ciudadanos comprometidos que ejercerán posiciones de poder desde la responsabilidad cívica.

Esta propuesta, aplicable en otras muchas asignaturas, da respuesta a la tercera misión de la universidad: la transferencia del conocimiento desde y hacia el ámbito social, trabajando en conjunto con la comunidad y trayendo el exterior al espacio del aula con la participación activa de personas referentes que completan ese conocimiento necesario en la formación del estudiantado universitario.

Esta intervención en el aula ha partido de una inquietud personal y ha tenido una respuesta muy positiva entre el alumnado, quien ha reconocido en su propia cotidianeidad la presencia de discursos de odio y la manera de combatirlos. A esto hay que unir la adquisición efectiva de los contenidos teóricos propios de la asignatura, combinando así aprendizaje y servicio en la consecución de los objetivos del proyecto docente. Además, el uso de esta metodología ha favorecido la adquisición de

competencias transversales que contribuirán al desarrollo personal y profesional del alumnado participante.

Como propuesta, planteamos la colaboración con docentes de otras asignaturas y grados, estableciendo sinergias entre diferentes materias y tendiendo puentes con asociaciones externas a la universidad cuyos beneficiarios sean objeto de discurso de odio. Sin duda alguna, la presentación de testimonios en primera persona ha sido clave en el éxito de la propuesta y es una línea de trabajo que mantendremos, sin duda, en el futuro.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo se enmarca en el proyecto de cooperación AYP/03/2022 *Aprender de la vida. Diseño de materiales didácticos y audiovisuales a partir de historias de vida*, desarrollado con la financiación de la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla. Su principal objetivo es la prevención de discursos de odio mediante el uso de las historias de vida.

8. REFERENCIAS

Martin, X. (2009). La pedagogía del Aprendizaje Servicio. Puig, J. (coord.) *Aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico.* Barcelona: Graó

Puig, J.M., Batllé, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía.* Barcelona: Octaedro

Puig, J.M, Martin, X. y Batllé, R. (2008). *Guía Zerbikas 1. Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*, Bilbao: Fundación Zerbikas

Rubio, L., Escoffet, A. (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad.* Barcelona: Octaedro.

ACTITUDES, DISCAPACIDAD Y ACTIVIDAD PROFESIONAL INCLUSIVA: VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

GABRIEL MARTÍNEZ-RICO
Campus Capacitas
Universidad Católica de Valencia

JOANA CALERO PLAZA
Campus Capacitas
Universidad Católica de Valencia

RÓMULO J. GONZÁLEZ GARCÍA
Campus Capacitas
Universidad Católica de Valencia

FRANCESC BAÑULS LAPUERTA
Campus Capacitas
Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se exploran las actitudes, las expectativas y la intención conductual futura de los estudiantes universitarios en torno al desarrollo de un ejercicio profesional inclusivo. Concretamente, y en el marco de la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen, se analiza en qué medida los estudiantes de la titulación de educación social conciben su actividad profesional como un medio o un instrumento facilitador de la inclusión de personas con discapacidad. Además, se valora en qué grado muestran la convicción e intención personal de que la inclusión sea una faceta que caracterice su ejercicio profesional.

La línea de investigación que se desarrolla en este capítulo profundiza en el ámbito de las universidades inclusivas y en la importancia de formar a los alumnos en la perspectiva del ejercicio profesional inclusivo (Martínez-Rico et al. 2021). Con esta finalidad, en el inicio de esta

introducción se describe brevemente la Teoría del comportamiento Planificado (Ajzen 2012; Fishbein & Ajzen 2010). El segundo núcleo de la introducción se centra en delimitar la conducta objeto de estudio: el ejercicio profesional inclusivo de los estudiantes universitarios. Una vez formuladas las preguntas de investigación se expondrán los objetivos, la metodología, los principales resultados obtenidos y las conclusiones de este trabajo.

1.1. LA TEORÍA DEL COMPORTAMIENTO PLANIFICADO: EL PAPEL DE LAS ACTITUDES

La Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen 1991; 2012), ha sido aplicada ampliamente al campo de la investigación e intervención socioeducativa tanto con la finalidad de predecir como de modificar la conducta (Hirschey et al., 2020). La Teoría del Comportamiento Planificado introduce, respecto a los planteamientos iniciales de la Acción Razonada (Ajzen & Fishbein, 1980), un elemento muy relevante en la predicción de la intención: el control conductual percibido.

En el presente trabajo, la teoría de Ajzen se aplica al ámbito de la discapacidad e inclusión profundizando en el ejercicio profesional inclusivo de los futuros egresados universitarios.

Desde un enfoque cognitivo-social, este planteamiento se fundamenta en la interrelación de tres constructos que determinan la intención del comportamiento objeto de estudio: las actitudes hacia una actividad profesional inclusiva, las normas subjetivas y el control percibido sobre la realización de dicha conducta.

La actitud hacia la conducta hace referencia al grado en que un individuo genera evaluaciones favorables o desfavorables hacia un determinado comportamiento, lo que permitirá predecir la probabilidad subjetiva de la persona para mantener esa determinada conducta en el futuro. Las actitudes reflejan las creencias, convicciones, valores, atribuciones, juicios y toma de decisiones que la persona realiza sobre su conducta. En este caso, la conducta estudiada gira en torno al hecho de que su actividad profesional futura pueda tener un carácter inclusivo. Es decir, que el ejercicio profesional del estudiante universitario constituya un elemento facilitador o no de la inclusión de las personas con discapacidad

que se encuentren en su entorno sociolaboral. Como señala Ajzen en numerosos trabajos (Ajzen 2020) las actitudes o creencias conductuales son fácilmente accesibles o inmediatas para la persona. Las actitudes constituyen, por tanto, una predisposición aprendida, basada en la experiencia, para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con relación a un objeto social (Escámez 2019). Desde esta perspectiva, puede afirmarse que esta anticipación del resultado de la conducta, con un balance positivo o negativo, supone realizar una evaluación de naturaleza socio-psico-afectiva de la conducta, fundamentada en las creencias. Lógicamente las creencias sobre la conducta, anticipando sus beneficios y consecuencias, inciden en la toma de decisiones, en la intención conductual y en la forma o estilo de desempeñar la profesión. De ahí su relevancia en este estudio.

La normas subjetivas o creencias normativas son las convicciones que tiene el sujeto sobre las expectativas que cree que tienen las personas importantes o de referencia para él sobre la conducta en cuestión. Alude, en consecuencia, a lo que cree el estudiante que los demás piensan o esperan de él, en este caso respecto a que su actividad profesional tenga un carácter inclusivo. Naturalmente, estas expectativas sociales pueden ser compartidas o no por el sujeto. Así pues, pueden considerarse como normas sociales, o principios de actuación, basados en las creencias del sujeto sobre las expectativas percibidas y atribuidas a sus referentes sociales. En el caso de la inclusión de las personas con discapacidad en contextos sociolaborales, las normas subjetivas tienen un peso específico muy significativo ya que, en el ámbito universitario, existe una tendencia social de aprobación de las actitudes inclusivas. En la actualidad, podría afirmarse que el discurso institucional universitario, y en gran parte el marco normativo desarrollado, tienden a reprobar aquellas conductas que generan exclusión y a aceptar o valorar aquellas que muestran un carácter inclusivo (Mogardo et al., 2016). Dicho de otro modo "la inclusión es políticamente correcta" y un valor corporativo e institucional socialmente compartido dentro de la universidad (Martínez-Rico et al., 2018). En cambio, otra cosa bien distinta es contrastar si las actitudes hacia la inclusión o las expectativas e intención conductual de los

estudiantes universitarios reflejen un desempeño profesional inclusivo comprometido con la realidad social de las personas con discapacidad.

El control percibido se identifica con la percepción que tiene el sujeto sobre la realización de la conducta, es decir del grado de competencia o manejo de las habilidades críticas intrínsecas a la conducta. De este modo, la persona percibe que posee un mayor o menor control sobre el comportamiento volitivo deseable (social o personalmente deseable). Expresado con otras palabras, se trata de la creencia sobre el control percibido en la ejecución o desempeño de la conducta y, en consecuencia, de su influencia como factor determinante de la intención.

En resumen, desde este enfoque que integra elementos tanto personales como sociales, se afirma que la interacción de estos tres constructos: actitudes, normas subjetivas y control percibido explican e influyen significativamente en la intención conductual. A su vez se considera que la intención, en un determinado contexto, predice la conducta.

El peso específico de cada uno de estos constructos, así como la dinámica relacional que se define entre ellos, configuran las expectativas e intención conductual de los estudiantes. Como plantea Ajzen (2020) puede afirmarse que una actitud favorable hacia la inclusión y unas normas subjetivas de apoyo al ejercicio profesional inclusivo, inciden positivamente en la motivación e intención de conducta aumentando la probabilidad de que la actividad profesional de los universitarios sea más inclusiva o se caracterice por generar más espacios sociales abiertos a la inclusión. Sin embargo, la influencia positiva de estos dos factores (actitudes conductuales y normas subjetivas) está mediada o mediatizada, según los casos, en función del control percibido por el alumno sobre la conducta.

1.2. EJERCICIO PROFESIONAL INCLUSIVO

Como se ha descrito en el anterior epígrafe, este estudio aplica la teoría de Ajzen al ámbito de la discapacidad y la inclusión. La línea de investigación en que se integra el trabajo analiza qué variables determinan que los estudiantes universitarios muestren la intención conductual de vincular su ejercicio profesional futuro con la generación de espacios o

entornos laborales inclusivos. Es decir, en qué medida los estudiantes tienen la expectativa de que su actividad profesional, como egresados, contribuya a eliminar barreras que dificultan la plena inclusión social, cultural o laboral de las personas con discapacidad y en qué grado consideran que sus acciones, de manera directa o indirecta, constituirán un apoyo para la inclusión. La variable objeto de estudio se ha denominado ejercicio profesional inclusivo.

Tal y señala Ajzen, la aplicación de la Teoría del Comportamiento Planificado a cualquier ámbito de la conducta se debe regir, en primera instancia, por el principio de compatibilidad (Ajzen 2020). Es decir, la implementación de la teoría en un campo específico del comportamiento debe delimitar de manera operativa la conducta objeto de análisis, las acciones implicadas y el contexto sociocultural y temporal en que éstas se producen. Una vez definida la variable, ejercicio profesional inclusivo, y revisado el principio de compatibilidad, se establecen los criterios de medida del resto de constructos que configuran la teoría.

En este sentido, es importante señalar que el instrumento diseñado para medir este constructo, esto es, el ejercicio profesional inclusivo, no se centra en analizar si el estudiante pretende orientar su profesión hacia el sector de la discapacidad, es decir, si tiene la intención o expectativa de especializarse en ese ámbito o de trabajar en el mismo. Esa cuestión es sumamente interesante pero no es el objeto de esta investigación. En todo caso, ese planteamiento supondría analizar la vocación del alumnado para dedicar su ejercicio profesional a un ámbito muy específico de su ejercicio laboral.

En consecuencia, bajo el concepto "ejercicio profesional inclusivo" se aspira a medir las intenciones futuras de los universitarios, bajo la influencia o mediación de las actitudes conductuales.

Desde un punto de vista más operativo, esta variable ha sido medida atendiendo a las siguientes características conductuales:

- Actitudes hacia la conducta: Evaluación por parte del estudiante ante la expectativa, o posibilidad hipotética, de que alguna actividad o faceta de su profesión guarde algún tipo de relación con la inclusión de las personas con discapacidad. Se

analiza el valor otorgado, la percepción, la atribución, el juicio o toma de decisiones en torno a la cuestión planteada. Se describe la respuesta atendiendo a si esa posibilidad es relevante para el futuro egresado, le produce incomodidad, estrés o si considera que es beneficiosa, útil o congruente con su desarrollo personal y profesional.

- Norma subjetiva o creencias normativas: Valoración del estudiante sobre sus convicciones, percepciones o juicios subjetivos en torno a sus referentes sociales, dando respuesta a qué considera que piensan, quieren o esperan las personas más significativas de su entorno profesional y sociocultural. Es decir, se recoge "lo que cree el alumno que los demás piensan o esperan de él" en relación con que su actividad profesional tenga un carácter inclusivo. Se trata pues de una percepción o juicio subjetivo sobre sus normas sociales.
- Control percibido de la conducta: Estimación del alumno sobre el grado de dominio o desempeño funcional en el ejercicio de la conducta. Se mide la percepción del sujeto sobre la competencia para mostrar esa conducta, en el caso de que tuviera que adaptar alguna faceta de su actividad profesional o dar una respuesta coyuntural a una demanda específica.
- Intenciones profesionales futuras: Interés del alumno en relacionar de algún modo su trabajo o alguna actividad de su profesión con el ámbito de la discapacidad. O preferencia por realizar algún itinerario formativo sobre con esta temática.

Como puede observarse, el ejercicio profesional inclusivo se ha identificado con los valores, expectativas, atribuciones, juicios y toma de decisiones que reflejan las actitudes, las normas sociales y el control percibido. Esto es, las creencias conductuales, las creencias normativas y las creencias sobre el control conductual. Por tanto, en la aplicación del instrumento de medida se explora la predisposición del estudiante para evidenciar un estilo y desempeño profesional que se caracteriza por contribuir a eliminar las barreras que generan exclusión y que constituye, a

través de su actividad, un facilitador o apoyo de la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad.

Desde este marco conceptual, la línea de investigación vinculada a este estudio reflexiona sobre las siguientes cuestiones o ejes temáticos:

- ¿En qué medida piensan los universitarios que su actividad profesional (odontólogo, podólogo, médico, abogado, ingeniero, educador social) contribuirá a eliminar barreras sociales, culturales o educativas que dificultan la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad?

- ¿Qué creencias, convicciones, valores, expectativas, beneficios percibidos o actitudes muestran los estudiantes universitarios en torno a la diversidad, la diferencia, la discapacidad y la inclusión? O, en otros términos, ¿qué creencias conductuales, creencias normativas y creencias sobre el control percibido reflejan los universitarios en relación con el ejercicio profesional inclusivo?

- ¿Es suficiente con los avances que se han producido en la universidad española en los últimos años en materia de inclusión, para constatar que los universitarios se identifican con una actividad profesional que pone en valor la discapacidad e inclusión? ¿Es suficiente con promover el acceso, la participación y la representación de las personas con discapacidad para lograr este objetivo?

- Y finalmente: ¿qué variables sociodemográficas influyen en estos resultados? ¿En qué grado es determinante y necesaria una formación específica en materia de discapacidad e inclusión en cada una de las titulaciones universitarias? ¿Qué papel juegan las practicas curriculares, la pertenencia a asociaciones, la vía de acceso a los estudios superiores o, por ejemplo, el vínculo socioafectivo en el ejercicio profesional inclusivo?

En definitiva, esta línea de investigación sobre el ejercicio profesional inclusivo ha sido promovida en los últimos años por el Campus Capacitas (Martínez-Rico et al., 2021). La línea de trabajo explora si los futuros

egresados consideran que su actividad profesional, o alguna faceta de la misma, constituirá un apoyo o facilitador de la inclusión. Esto es, si ésta es una cuestión relevante o una referencia deontológica para el futuro profesional de los universitarios.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio se centra en analizar si los futuros egresados universitarios muestran la intención de desarrollar un ejercicio profesional inclusivo; es decir, si tienen la convicción y/o expectativa de que su actividad profesional, o algún aspecto de su ejercicio, constituya un apoyo o facilitador de la inclusión.

Este planteamiento se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las actitudes conductuales de los estudiantes universitarios de educación social en torno a su futuro ejercicio profesional inclusivo.
- Comprobar si la realización de prácticas curriculares en el sector de la discapacidad tiene un impacto positivo sobre las actitudes conductuales.
- Constatar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas sexo, edad, curso, participación en asociaciones y vía de acceso a la universidad.

Desde esta propuesta, consideramos que el estudio de las actitudes conductuales es de máxima importancia porque permite comprender las intenciones del sujeto y predecir sus conductas, en este caso relacionadas con la generación de entornos sociales y contextos laborales inclusivos.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se ha implementado un estudio descriptivo observacional, realizado durante el curso 21-22. Para ello, se ha obtenido una muestra total de 82 estudiantes de grado de educación social. Los estudiantes presentaron una media de edad de 20,65 años (DT= 3,13). El porcentaje de alumnos de la muestra con menos de 21 años fue del 51,2% mientras

el 48,8% tenía más de 21. Por lo que respecta al sexo de los encuestados, el 90,2% de la población eran mujeres y el 9,8% varones. Por otra parte, atendiendo a las prácticas curriculares de los alumnos, el 34,1% de la población muestral señala que ha realizado durante algún curso de su titulación prácticas relacionadas con el ámbito de la discapacidad, frente a un 65,9% de los encuestados que indican no haber asistido a tal tipo de prácticas. Asimismo, un 63% de los estudiantes manifiesta acceder al grado de educación social a través de los cursos de bachillerato mientras que un 37% de ellos accede a través de ciclos de formación profesional.

El instrumento utilizado ha sido adaptado de estudios previos (Liñan y Chen, 2009). Esté ha sido diseñado para medir las actitudes hacia la discapacidad durante el futuro ejercicio profesional de los estudiantes. Está compuesto por un total de 5 ítems que gradúan su respuesta a través de la metodología de diferencial semántico de Osgood, desde una posición negativa a otra positiva. La fiabilidad de la escala se ha calculado mediante el índice Alfa de Cronbach, aportando este un valor de 0,78, superior al punto de corte establecido por la literatura. Además, se han incluido una serie de ítems para obtener valores de carácter sociodemográfico, como el sexo de los estudiantes, la edad, la pertenencia a alguna asociación relacionada con el sector social, la realización de prácticas en el sector de la discapacidad y el acceso al grado.

Por lo que respecta al análisis estadístico de los datos se ha utilizado el programa estadístico JASP 0.16.3. Además, se han aplicado análisis descriptivos y de inferencia estadística, utilizando concretamente análisis de las pruebas t para muestras independientes.

4. RESULTADOS

Los resultados señalan que en el alumnado universitario que ha participado en el estudio, las actitudes hacia la conducta presentan una puntuación de 4,10 (dt= 0,69) sobre 5 en relación con el ejercicio profesional inclusivo. Por lo que respecta a los ítems que componen la escala, se aprecia como el ítem con mayor valoración (M= 4,49; dt= 0,77) es el que señala que adaptar su ejercicio profesional hacia entornos inclusivos es beneficioso. Por su parte, el ítem con una menor valoración (M= 3,68;

dt= 0,98) es el relacionado con el hecho de que orientar el ejercicio profesional hacia el ámbito de la discapacidad e inclusión resulte estresante. En la tabla 1 se pueden observar dichos resultados.

TABLA 1. *Análisis descriptivo de los ítems de la escala de actitudes hacia la conducta sobre el propósito de adecuar su ejercicio profesional con el ámbito de la discapacidad.*

	M (dt)	Asimetría	Curtosis
Nada importante-muy importante	4,07 (1,01)	-,563	-1,026
muy incómodo-muy cómodo	3,95 (0,96)	-,968	1,064
muy estresante-nada estresante	3,68 (0,98)	-,491	,046
nada beneficioso-muy beneficioso	4,49 (0,77)	-2,073	5,937
muy absurdo-muy acertado	4,32 (0,99)	-1,623	2,314

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a los análisis de inferencia estadística, se ha realizado un análisis de prueba t para muestras independientes para valorar si existen diferencias estadísticamente significativas en función de diversas variables sociodemográficas de los estudiantes. Los resultados muestran que, en función del sexo de los estudiantes, no existen diferencias estadísticamente significativas (t= -0,43; gl= 71; p= 0,67). No obstante, fueron los alumnos hombres lo que obtuvieron una mayor valoración (M= 4,20; dt= 0,75) respecto a las mujeres (M= 4,09; dt= 0,69). Sobre la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de -0,16 puntos. Estos resultados pueden ser observados en la tabla 2.

TABLA 2. *Análisis comparativo en función de sexo de los estudiantes.*

	M (dt)	t (gl)	p	Cohen´s d
Hombre	4,20 (0,75)	-0,43 (71)	0,67	-0,16
Mujer	4,09 (0,69)			

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, se realizó un análisis comparativo entre los estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y 20 años respecto al alumnado con más de 21 años. Los resultados reflejan que existen diferencias

estadísticamente significativas en función de la edad (t= -3,02; gl= 71; p= 0,003). Así, fueron los alumnos con 21 años o más lo que obtuvieron una mayor valoración (M= 4,33; dt=, 59) respecto a los alumnos con menos de 21 años (M= 3,37; dt= 0,71). En relación con la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de -0,71 puntos. Estos resultados quedan recogidos en la tabla 3.

TABLA 3. *Análisis comparativo en función de la edad de los estudiantes.*

	M (dt)	t (gl)	p	Cohen´s d
Menos de 21 años	3,37 (0,71)	-3,02 (71)	0,003	-0,71
21 años o más	4,33 (0,59)			

Fuente: elaboración propia

A continuación, en la tabla 4, se puede apreciar el análisis comparativo entre los estudiantes que manifestaban haber hecho prácticas en el sector de la discapacidad respecto a los que manifestaron que no las había hecho. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en función de realizar prácticas en el sector de la discapacidad respecto a las actitudes conductuales entre ambos grupos (t= 2,04; gl= 71; p= 0,045). Así, fueron los alumnos que manifestaron realizar prácticas en el sector de la discapacidad lo que obtuvieron una mayor valoración (M= 4,33; dt= 0,63) sobre los estudiantes que señalaron no haber realizado dichas prácticas (M= 3,99; dt= 0,69). Sobre la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de 0,35 puntos.

TABLA 4. *Análisis comparativo en función de si los estudiantes han realizado prácticas previamente en el sector de la discapacidad*

	M (dt)	t (gl)	p	Cohen´s d
Si	4,33 (0,63)	2,04 (71)	0,045	0,35
No	3,99 (0,69)			

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, en la tabla 5, se puede observar el análisis comparativo entre los universitarios que señalaban acceder al grado desde el

bachillerato frente a aquellos que afirmaron que su acceso al grado se produjo a través de ciclos formativos. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en función del acceso al grado de educación social (t= -3,57; gl= 71; p= 0,001). De esta manera, fueron los alumnos que accedieron al grado a través de formación profesional los que obtuvieron una mayor valoración (M= 4,51; dt= 0,51) en relación con los alumnos que accedieron a través de bachillerato (M= 3,92; dt= 0,69). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de -0,58 puntos.

TABLA 5. *Análisis comparativo en función del acceso al grado de educación social de los estudiantes.*

	M (dt)	t (gl)	p	Cohen´s d
Bachiller	3,92 (0,69)	-3,57 (71)	0,001	-0,58
FP	4,51 (0,51)			

Fuente: elaboración propia

Finalmente, se observa el análisis realizado entre los estudiantes que manifestaban tener un vínculo socioafectivo con la discapacidad. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en función de mantener o no esta vinculación con el sector de la discapacidad (t= 2,29; gl= 69; p= 0,025). De esta manera, los alumnos que manifestaron dicho vínculo obtuvieron una mayor valoración (M= 4,25; dt= 0,66) respecto al resto de alumnos (M= 3,88; dt= 0,69). Sobre la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de 0,37 puntos. Estos resultados pueden observarse en la tabla 6.

TABLA 6. *Análisis comparativo en función de la vinculación con la discapacidad de los estudiantes.*

	M (dt)	t (gl)	p	Cohen´s d
Si	4,25 (0,66)	2,29 (69)	0,025	0,37
No	3,88 (0,69)			

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El planteamiento general de este trabajo se ha centrado en analizar si los futuros egresados universitarios tienen la intención de desarrollar un ejercicio profesional inclusivo. Con esa finalidad se han formulado tres objetivos: a) Analizar las actitudes conductuales de los estudiantes universitarios de educación social en torno a su futura actividad profesional; b) Comprobar si la realización de prácticas curriculares en el sector de la discapacidad tiene un impacto positivo sobre las actitudes conductuales y c) Constatar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas sexo, edad, curso, participación en asociaciones y vía de acceso a la universidad.

Los resultados muestran, en primer lugar, que las actitudes conductuales de los estudiantes de educación social hacia el desempeño de un ejercicio profesional más inclusivo son significativamente más positivas si los alumnos han realizado prácticas curriculares en algún semestre de su itinerario académico en el sector de la discapacidad. Este resultado pone de relieve la importancia de las prácticas como espacio formativo para promover y revisar actitudes, proporcionando una experiencia de aprendizaje significativa que influye en las expectativas futuras de los alumnos. Esta conclusión es coherente con las aportaciones de Nabi, et al. (2013) desarrolladas en el marco universitario. Estos autores muestran la relevancia de los enfoques prácticos basados en el aprendizaje experiencial, así como su influencia en el ejercicio profesional. En este sentido son numerosos los estudios que ponen de relieve la importancia del componente experiencial asociado a las prácticas tanto en la configuración de las actitudes como en la adquisición y evaluación de competencias (Higson & Parkes, 2005; Moghaddam, 2011; Shane & Khurana, 2003; Toutai & Fayolle 2016). Sin embargo, en la discusión de este resultado también hay que tener presente la decisión previamente tomada por el alumno al elegir realizar las prácticas en el sector de la discapacidad. Esta circunstancia condiciona la interpretación de estos resultados y, en consecuencia, el análisis objetivo de las intenciones futuras (Locke & Latham, 2002).

En segundo lugar, hay que señalar que existen diferencias entre aquellos alumnos que proceden de ciclos de formación profesional y aquellos que proceden de bachillerato, presentando a su vez una mayor valoración respecto a las actitudes hacia la conducta en los alumnos procedentes de formación profesional. No cabe duda de que los ciclos, poseen una vertiente aplicada mucho más acentuada que los cursos de bachillerato que tienden a presentar carácter más propedéutico. En el caso del grado de educación social, los ciclos de formación de integración o animación sociocultural tienen una amplia oferta de prácticas curriculares relacionadas con el tejido asociativo y el sector de la discapacidad. Este resultado refuerza nuevamente la importancia de las prácticas curriculares, en este caso preuniversitarias, siendo muy valoradas por los estudiantes (Hernangómez-Barahona et al., 2005). Además, estos autores muestran la influencia de la experiencia prelaboral en la intención conductual. Alpert et al. (2009) también recogen resultados alineados con los anteriores: las experiencias prácticas orientadas hacia el desempeño laboral refuerzan el sentimiento de eficacia personal y social.

Ambos resultados evidencian la importancia de incrementar en el diseño de los grados el componente experiencial a través de las prácticas curriculares, especialmente si uno de los objetivos se orienta hacia la promoción de actitudes conductuales más inclusivas.

Un tercer resultado de este estudio refleja que las actitudes conductuales hacia el ejercicio profesional inclusivo, son más consistentes y positivas cuando los universitarios tienen alguna vinculación socioafectiva con el ámbito de la discapacidad. Este resultado es congruente con las interesantes conclusiones que proporciona el trabajo de Roca et al. (2021) sobre la implementación de una competencia transversal sobre discapacidad e inclusión en las titulaciones universitarias. En este estudio los autores muestran la importancia del vínculo con la discapacidad en las actitudes conductuales, constatando puntuaciones más altas en las tres variables analizadas: 1) En las relaciones sociales (pensamientos, sentimientos e intenciones conductuales), 2) En la vida normalizada (creencias, expectativas y visión que tienen los universitarios sobre el derecho a una vida normalizada de las personas con discapacidad) y 3) En el

entorno profesional que relaciona la discapacidad con la actividad laboral efectiva.

Estos resultados son coherentes con las aportaciones realizadas por Polo et al. (2011) o Suriá (2011). En estos trabajos se pone de relieve que el contacto directo con las personas con discapacidad es un factor que influye positiva y significativamente en las actitudes conductuales. El vínculo socioafectivo con la discapacidad, entendido como el contacto directo y habitual con personas con discapacidad, bien por relación familiar, laboral, asistencial o simplemente por amistad, configura una visión más positiva hacia la discapacidad.

Finalmente, cabe destacar que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de las variables sociodemográficas sexo, edad, curso o participación en asociaciones. Esto es, las actitudes conductuales orientadas hacia el ejercicio profesional inclusivo no presentan ningún tipo de variación significativa. Este resultado se ajusta a las aportaciones de González-Serrano et al. (2017) en las que se concluye que las intenciones futuras de los estudiantes no presentan diferencias significativas atribuidas a variables sociodemográficas.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación ha puesto el foco en el futuro ejercicio profesional de los universitarios y la generación de entornos sociolaborales inclusivos. Las principales aportaciones del estudio indican que las actitudes conductuales de los estudiantes hacia el desempeño de un ejercicio profesional más inclusivo, son más positivas si los alumnos han realizado prácticas curriculares en el sector de la discapacidad. También señalan que los estudiantes que acceden al grado de educación social desde los ciclos de formación profesional, muestran unas actitudes más favorables para promover entornos inclusivos a través de su actividad profesional. Por último, se concluye que las actitudes conductuales hacia el ejercicio profesional inclusivo, son más consistentes y positivas cuando los universitarios tienen alguna vinculación socioafectiva con el ámbito de la discapacidad.

Estos resultados conducen a impulsar esta línea de investigación ampliando la muestra a otras titulaciones universitarias, analizando con mayor profundidad tanto el valor específico de las actitudes conductuales, las normas subjetivas y el control percibido como la relación intrínseca entre estos tres constructos y su influencia sobre la intención futura y la conducta misma. En este estudio: el ejercicio profesional inclusivo de los universitarios.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El trabajo presentado en este capítulo, se integra dentro de las distintas acciones desarrolladas por el Campus Capacitas de la Universidad Católica de Valencia. Los autores de este estudio queremos aprovechar estas líneas para agradecer el esfuerzo realizado por parte de todos los integrantes del grupo de investigación Capacitas, especialmente en este eje temático en torno al futuro ejercicio profesional inclusivo.

8. REFERENCIAS

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational behavior and human decision processes, 50(2), 179-211.

Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), Handbook of theories of social psychology (pp. 438–459). Sage.

Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. Human Behavior & Emerging Technologies, 2(4), 314-424. https://doi.org/10.1002/hbe2.195

Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Prentice Hall.

Alpert, F., Heaney, J. G., & Kuhn, K. A. L. (2009). Internships in marketing: Goals, structures and assessment–Student, company and academic perspectives. Australasian Marketing Journal (AMJ), 17(1), 36-45.

Escámez, J. (2019). La perspectiva cognitiva para la comprensión de las intenciones y la predicción de las conductas del estudiantado como agente de sostenibilidad. En A. Arrufat y R. Sanz (coords). La ciudadanía europea como labor permanente (pp. 211-232). Tirant lo Blanch.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). Predicting and changing behavior: The reasoned action approach. Psychology Press.

González-Serrano, M. H., Crespo, J., & Pérez-Campos, C. (2017). Influencia de la experiencia laboral y del entorno social próximo en las intenciones de emprender de los estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte. Journal of Sports Economics & Management, 7(1), 14-29.

Hernangómez-Barahona, J., Martín-Cruz, N., Rodríguez-Escudero, A. I., & Saboia, F. (2005). ¿El emprendedor nace o se hace? Un análisis de los determinantes del espíritu emprendedor. En Cities in competition. XV Spanish-Portuguese Meeting of Scientific Management (pp 33-44). Universidad de Sevilla.

Higson, H. & Parkes, E. (2005). Preparing Aston Business School students for placement. Higher Education Academy.

Hirschey, R., Bryant, A. L., Macek, C., Battaglini, C., Santacroce, S., Courneya, K. S. & Sheeran, P. (2020). Predicting physical activity among cancer survivors: Meta-analytic path modeling of longitudinal studies. Health Psychology, 39(4), 269–280.

Hockings, C., Brett, P., & Terentjevs, M. (2012). Making a difference—inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. Distance education, 33(2), 237-252.

Liñán, F. & Chen, Y.W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument tomeasure entrepreneurial intentions. Entrepreneurship Theory and Practice, 33(3), 593 – 617. http://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American psychologist, 57(9), 705.

Martínez-Rico, G., Tena, J, Cañadas, M. Pérez-Campos, C. & Garcia-Grau, P. (2018). Inclusive higher education: A guide to designing a support plan on disability and inclusion in universities. Brief Ediciones.

Martínez-Rico, G; Cañadas, M.□González-García, R. & López-Carril, S. (2021). Universidades Inclusivas: Investigación y Transferencia Social hacia el sector de la Discapacidad. En M.A. Martín López y C. Soria Rodríguez (Eds.) Cuestiones Transversales Relativas a la Innovación en la Docencia y la Investigación en las Ciencias Sociales y Jurídicas: Especial referencia al impacto del Covid-19, las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas de género y la diversidad. (pp. 1729-1749). Dykinson.

Moghaddam, J. M. (2011). Perceived effectiveness of business internships: Student expectations, experiences, and personality traits. International Journal of Management, 28(4), 287- 303.

Morgado, B., Cortés-Vega, M. D., López-Gavira, R., Álvarez, E., & Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education?. Journal of Research in Special Educational Needs, 16, 639-642.

Nabi, G., Walmsley, A. & Holden, R. (2013). Pushed or pulled? Exploring the factors underpinning graduate start-ups and non-start-ups. Journal of Education and Work, 28, 481–506. https://doi.org/10.1080/13639080.2013.805189.

Roca, M., Martínez-Rico, G., Sanz, R. & Alguacil, M. (2021). Attitudes and Work Expectations of University Students towards Disability: Implementation of a Training Programme. International Journal of Instruction, 14 (2), 1-10. https://doi.org/10.29333/iji.2021.1421a

Shane, S., & Khurana, R. (2003). Bringing individuals back in: the effects of career experience on new firm founding. Industrial and corporate Change, 12(3), 519-543.

Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. Journal of Research in Educational Psychology, 9(1), 197-216.

Toutain, O. & Fayolle, A. (2016). Labour Market Uncertainty and Career Perspectives: Competence in Entrepreneurship Courses. En M. Mulder (Ed.), Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education (pp. 985–1005). Springer International Publishing.

EL EJERCICIO PROFESIONAL INCLUSIVO EN LA UNIVERSIDAD: INTENCIONES FUTURAS DE LOS ESTUDIANTES

RÓMULO JACOBO GONZÁLEZ GARCÍA
Campus Capacitas
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

FRANCESC BAÑULS LAPUERTA
Campus Capacitas
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

JOANA CALERO PLAZA
Campus Capacitas
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

GABRIEL MARTÍNEZ RICO
Campus Capacitas
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1. INTRODUCCIÓN

Las intenciones futuras de los estudiantes se han convertido en una de las temáticas de investigación más significativas en los últimos años. Con ello, se ha tratado de establecer las variables que determinan la toma de decisiones, en relación con el comportamiento futuro de la persona. Diversos autores argumentan que analizar las intenciones futuras son suficientes para predecir las conductas sobre las cuales los individuos tienen control volitivo completo. Su premisa se fundamenta en el hecho de que el comportamiento requiere de una cierta cantidad de planificación la cual, puede predecir la intención de adoptar ese comportamiento. Así se postula que el comportamiento es una función de creencias las cuales se consideran premisas importantes que determinan la actitud, la intención y el comportamiento de una persona.

Para estudiar el comportamiento de las personas, unos de los modelos con mayor recorrido ha sido el análisis de intenciones. Estos parten de la premisa en que una acción comienza con la formación de un objetivo de intención (Locke & Latham, 2002). Por su parte, la intención se define como un estado cognitivo inmediatamente previo a la actuación, por lo que la intención se centra en un apartado prioritario (Ajzen, 1991).

El estudio de las intenciones de comportamiento ha sido ampliamente observado desde diversos campos de investigación. Este hecho se debe a que estas intenciones han evidenciado ser un paso previo significativo a la auténtica conducta del individuo, lo que permite que, con su análisis, pueda ser vislumbrado de una manera clara los posibles comportamientos de la persona (González-Serrano et al., 2016).

En los últimos años, la Teoría del Comportamiento Planificado se ha convertido en el modelo más usado para explicar y predecir el comportamiento humano (Ajzen, 1991). Este modelo teórico se fundamenta en el hecho por el cual, un determinado comportamiento del individuo requiere de cierta cantidad de planificación, por lo que este hecho permite predecir una determinada intención. Así, se presenta el comportamiento como una conjunción de creencias que ejercen estas una determinada influencia. Estas creencias determinarán la actitud, la intención y en última instancia, el comportamiento de la persona.

La Teoría del Comportamiento Planificado expone que las intenciones de la persona se basan en tres constructos: actitud hacia la conducta, norma subjetivaba y el control percibido. Por lo que respecta a la actitud hacia la conducta, este constructo determina una evaluación, favorable o desfavorable, que la persona realiza hacia el comportamiento en cuestión. Por otra parte, la norma subjetiva se refiere al grado de presión social percibido para, ejercer, o no, una determinada acción. Esta presión social viene influenciada de las personas que componen el entorno próximo del individuo. Finalmente, el control percibido sobre el comportamiento hace referencia a la facilidad o dificultad con la que la persona percibe el hecho de llevar a cabo dicha acción. Esta se basa en experiencias pasadas y obstáculos percibidos por parte del individuo. En función de dichas variables, cuanto más favorables sean las actitudes y la norma subjetiva, y a su vez, mayor sea el grado de control percibido, se ejercerá

un mayor grado de intención a la hora de llevar a cabo un determinado comportamiento (González-Serrano, 2016).

A pesar de la gran cantidad de investigaciones relacionadas con las intenciones del individuo a la hora realizar un determinado comportamiento, existe una falta de acuerdo sobre que variables o aspectos ejercen una mayor influencia en la formación de dichas intenciones. En estudios procedentes del ámbito universitario, autores como Nabi, et al. (2013) indican que es importante que, desde la universidad, se muestren diferentes enfoques prácticos y basados en experiencias, lo que permitirá que el alumnado sea capaz de vivenciar los entornos donde estos se desarrollaran profesionalmente en el futuro.

En consecuencia, el entorno donde se desarrollan las personas juega un papel primordial a la hora de adquirir un determinado aprendizaje por parte del alumno, por lo que las prácticas pedagógicas son recursos clave para la construcción y adquisición de competencias. (Toutai & Fayolle, 2016). Así, mediante las vivencias que el individuo observa en su entorno, se puede crear un sistema en el que estas actúen como agentes facilitadores de determinados comportamientos, por lo que las experiencias e influencia de determinados agentes cercanos, desempeñan un papel importante en la formación y desarrollo del profesional. Dicha experiencia, proporciona una serie de ventajas a las personas y, por consiguiente, aumenta la probabilidad de que estas decidan aplicar dichos conocimientos en su desempeño profesional (Shane & Khurana, 2003).

La experiencia aporta información y facilita la adquisición de habilidades relacionadas con la planificación y toma de decisiones y, por consiguiente, aumentará la capacidad para gestionar recursos, crear estrategias y aprovechar oportunidades de manera exitosa. Además, permitirá al alumnado valorar aspectos como la importancia y el sentido del trabajo en equipo, conseguir objetivos de interés común e identificarse con grupos similares. Por lo tanto, únicamente la adquisición de conocimiento de manera institucionalizada por parte de una persona, a través de estudios universitarios, no constituyen un aspecto concluyente en las intenciones de comportamiento del estudiante, sino que son las percepciones que tiene dicho estudiante sobre los conocimientos y habilidades

que posee, las que resultan significativas en dichas intenciones de comportamiento.

En el ámbito universitario, las instituciones han utilizado las prácticas como medio para proporcionar experiencias cercanas al desempeño profesional con el objetivo de preparar al alumnado (Moghaddam, 2011). Por ello, las universidades tratan de buscar que el alumnado obtenga sus primeras experiencias laborales a través de las prácticas curriculares, vinculando así el aprendizaje específico de la titulación al contexto del mercado laboral (Higson & Parkes, 2010). Además, este hecho permite fomentar la consecución de habilidades y recursos propios relacionados con las competencias adquiridas (González-Serrano et al., 2017).

Por lo que respecta en materia de inclusión, las universidades se encuentran con la dificultad de adaptar los contenidos técnicos hacia un entorno inclusivo. Esta resistencia se ve de manera efectiva en el desempeño curricular, cuestión que luego se extrapola hacia la adecuación de entornos inclusivos en el desempeño profesional.

Frecuentemente, el alumnado reclama que las decisiones en materia de formación garanticen que los contenidos curriculares estén adecuados hacia un entorno inclusivo (Flores & Villardón, 2015). Para ello, se requiere de una adecuación de los espacios curriculares que impliquen a partes iguales el ámbito afectivo y las relaciones sociales, por lo que puede ser de utilidad partir de experiencias cercanas a la realidad laboral. Para el desarrollo de actitudes inclusivas, se necesita incidir en el desarrollo de conductas e ideas orientadas hacia tal finalidad, por lo que la experiencia práctica es un motor importante en dicha adquisición (Rodriguez-Fuentes et al., 2021).

Es importante que la formación en la universidad esté orientada hacia entornos inclusivos. Este hecho permitirá que los profesionales tengan una visión diferente, en la cual, además de las competencias técnicas adoptadas, se presente una visión diversa de su desempeño profesional.

Varios autores han realizado estudios sobre como inciden los procesos de inclusión en el desempeño profesional. La gran mayoría de estos estudios se han centrado en el análisis de este proceso formativo en profesores, y como estos incluyen en su formación modelos formativos, así

como su creencias y experiencias en relación con la discapacidad, permitiendo así una visión más amplia de su ejercicio profesional (Garzón-Castro et al., 2016). Las reflexiones obtenidas por el alumnado en este proceso, permite modificar y ampliar sus conocimientos en la temática, lo que a su vez amplía los recursos con los que cuentan los estudiantes para que sean aplicados en su desempeño profesional. (Marulanda Páez & Sánchez-Vallejo, 2021).

Para poder cumplir con este requisito, las universidades deben proporcionar una reconfiguración de las políticas y prácticas universitarias. Estas deben estar basadas en entornos inclusivos (Bennett, et al., 2016). Es por ello por lo que, la educación hacia entornos inclusivos de aprendizaje, a pesar de su importancia, no es abordada los suficiente por parte de los organismos que planifican y gestionan los aspectos curriculares, obviando en ocasiones las prácticas inclusivas en favor de la excelencia académica.

No obstante, es frecuente que los trabajos orientados hacia la temática de la inclusión y la discapacidad se centren en analizar las percepciones de estudiantes con discapacidad, analizando barreras y ayudas (Morgado et al., 2016; Yssel et al., 2016), o valorando la perspectiva que poseen los académicos sobre la inclusión de los estudiantes en el sistema educativo. Además, existen una tendencia a describir los conocimientos y la capacidad del profesorado de adaptar su desempeño profesional, de las actitudes de estos hacía las prácticas inclusivas en la labor docente o incluso, hacia experiencias en formación sobre educación inclusiva y discapacidad. También, se han observado en diversas investigaciones, cómo el profesorado ha participado en el diseño de contenidos y en el análisis de experiencias en relación con los ajustes. No obstante, diferentes trabajos han centrado sus análisis y valorar la formación del profesorado en materia de educación inclusiva y discapacidad (Hockings et al., 2012), utilizando distintas herramientas para evaluar aspectos como, por ejemplo, políticas educativas, nivel de internacionalización de las universidades, grado de sostenibilidad de los campus universitarios o la responsabilidad social universitaria (Guijarro-Jiménez et al., 2016).

De esta manera, se manifiesta necesario valorar la adquisición de competencias en materia de inclusión por parte del alumnado, no sólo en

base a aplicar los conocimientos adquiridos durante sus estudios, sino que también, se precisa que estos sean extrapolables una vez los estudiantes egresados ejerzan su profesión. En este sentido, guiar al alumnado durante toda su formación hacia entornos inclusivos podría ser de utilidad a la hora de que, fuera del entorno universitario, estos sean consecuentes con sus prácticas profesionales, orientando estas hacia la plena inclusión de la población.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar las intenciones futuras de los estudiantes universitarios de educación social sobre el propósito de adecuar sus prácticas profesionales hacia un entorno inclusivo

De dicho objetivo general se extraen una serie de objetivos específicos:

- Observar si existe diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas sexo, edad y acceso a la titulación de grado.
- Examinar si los estudiantes que ha realizado prácticas en el sector de la discapacidad presentan diferencias estadísticamente significativas respectos a aquellos que no las han realizado.

3. METODOLOGÍA

El estudio se realizó durante el curso 21-22. Se trata de un estudio descriptivo, observacional. Con dicha finalidad, se ha obtenido una muestra de estudiantes de grado de educación social. Para ello, se ha analizado una muestra total de 82 estudiantes. Los alumnos presentaron una media de edad de 20,65 años (DT= 3,13). Así, el 90,2% de la población son mujeres y 9,8% son varones. Por lo que respecta a la relación de los estudiantes con la discapacidad, el 34,1% de la población muestral señala que ha realizado en alguna ocasión prácticas relacionadas con la discapacidad frente a un 65,9% de los encuestados que indican no haber realizado previamente ningún tipo de prácticas respecto al ámbito de la discapacidad. Asimismo, un 63% de los estudiantes manifiesta acceder al grado de educación social a través de los cursos de bachillerato

mientras que un 37% de ellos accede a través de ciclos de formación profesional.

El instrumento utilizado ha sido adaptado de estudios previos (Liñan y Chen, 2009). Esté ha sido diseñado para medir las intenciones futuras de adecuar entornos inclusivos en materia de discapacidad durante el futuro desempeño profesional de los estudiantes. Está compuesto por un total de 4 ítems. La fiabilidad de la escala se ha calculado mediante el índice Alfa de Cronbach, aportando este un valor de 0,91, superior al punto de corte establecido por la literatura. Además, se han incluido una serie de ítems para obtener valores de carácter sociodemográfico, como el sexo de los estudiantes, la edad, si ha realizado prácticas en el sector de la discapacidad y el acceso al grado. La cumplimentación del cuestionario se realizó de manera completamente anónima. Para su cumplimentación, se obtuvieron todos los permisos necesarios para dicha labor por parte del alumnado.

Por lo que respecta al análisis estadístico de los datos se utiliza el programa estadístico JASP 0.16.3. Para dar respuesta a los diferentes objeticos planteados, se realizaron análisis descriptivos básicos de tendencia central y dispersión, así como las distribuciones de frecuencias pertinentes. Además, se utilizaron la prueba t para muestras independientes.

4. RESULTADOS

Los resultados señalan que, por lo que respecta al alumnado universitario analizado, estos presentan una puntuación de 3,50 (dt= 1,04) sobre 5 en sus intenciones futuras de adecuar su ejercicio profesional hacia al ámbito de la discapacidad. Por lo que respecta a los ítems que componen la escala, se observa como el ítem con mayor valoración (M= 3,75; dt= 1,11) es el relacionado a la intención de relacionarse con personas con discapacidad en el desempeño de su ejercicio profesional. Por su parte, el ítem con una menor valoración (M= 3,30; dt= 1,25) es el relacionado con continuar su formación para orientar su ejercicio profesional hacia el ámbito de la discapacidad. En la tabla 1 se pueden observar dichos resultados.

TABLA 1*. Análisis descriptivo de los ítems de la escala de intenciones futuras sobre el propósito de adecuar su ejercicio profesional con el ámbito de la discapacidad.*

	M (dt)	Asimetría	Curtosis
Me interesa relacionar mi trabajo con el ámbito de la discapacidad	3,49 (1,10)	-0,236	-0,41
Tengo intención de relacionarme con personas con discapacidad en el desempeño de mi ejercicio profesional	3,75 (1,11)	-0,573	-0,352
Tras terminar mis estudios, quisiera continuar formándome para orientar alguna actividad de mi profesión hacia personas con discapacidad	3,30 (1,25)	-0,112	-1,049
Me gustaría, que una parte de mi profesión se orientara hacia las personas con discapacidad	3,44 (1,17)	-0,221	-0,851
Total	3,50 (1,04)	-0,161	-0,793

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a los análisis de inferencia estadística, en primer lugar, se ha realizado un análisis de prueba t para muestras independientes para valorar si existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los estudiantes. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (t= 1,35; gl= 79; p= 0,181). No obstante, fueron los alumnos hombres lo que obtuvieron una mayor valoración (M= 3,55; dt= 1,01) respecto a las mujeres (M= 3,03; dt= 0,96). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de 0,50 puntos. Estos resultados pueden ser observados en la tabla 2.

TABLA 2. *Análisis comparativo en función de sexo de los estudiantes.*

	M (dt)	t (gl)	p	Cohen´s d
Hombre	3,55 (1,04)	1,35 (79)	0,181	0,50
Mujer	3,03 (0,96)			

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, se realizó un análisis comparativo entre los estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y 20 años respecto al alumnado con más de 21 años. El porcentaje de alumnos con menos de 21 años era del 51, 2% de la muestra mientras que el alumnado como 21 años o más

se situaba en el 48,8% de la muestra. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad (t= -1,73; gl= 79; p= 0,087). No obstante, fueron los alumnos com 21 años o más lo que obtuvieron una mayor valoración (M= 3,70; dt=, 97) respecto a los alumnos con menos de 21 años (M= 3,31; dt= 1,08). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de -0,38 puntos. Estos resultados pueden ser observados en la tabla 3.

TABLA 3. *Análisis comparativo en función de la edad de los estudiantes.*

	M (dt)	t (gl)	p	Cohen´s d
Menos de 21 años	3,31 (1,08)	-1,73 (79)	0,087	-0,38
21 años o más	3,70 (0,97)			

Fuente: elaboración propia

A continuación, en la tabla 4, se puede observar el análisis comparativo realizado entre los estudiantes que manifestaban haber hecho prácticas en el sector de la discapacidad respecto que aquello que manifestaron que no lo había hecho. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en función realizar prácticas en el sector de la discapacidad respecto a las intenciones futuras entre ambos grupos (t= 2,25; gl= 79; p= 0,027). Así, fueron los alumnos que manifestaron realizar prácticas en el sector de la discapacidad lo que obtuvieron una mayor valoración (M= 3,85; dt=, 95) respecto a los alumnos que señalaron no haber realizado dichas prácticas (M= 3,32; dt= 1,04). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de 0,54 puntos.

TABLA 4. *Análisis comparativo en función de si los estudiantes han realizado prácticas previamente en el sector de la discapacidad*

	M (dt)	t (gl)	p	Cohen´s d
Si	3,85 (0,95)	2,25 (79)	0,027	0,54
No	3,32 (1,04)			

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en la tabla 5, se puede observar el análisis comparativo realizado entre los estudiantes que señalaban acceder al grado desde los estudios de bachillerato respecto que aquello que manifestaron que su acceso al grado se produjo a través de ciclos formativos. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en función realizar prácticas en el sector de la discapacidad respecto a las intenciones futuras entre ambos grupos (t= -2,74; gl= 79; p= 0,008). De esta manera, fueron los alumnos que accedieron al grado a través de formación profesional los que obtuvieron una mayor valoración (M= 3,94; dt=, 94) respecto a los alumnos que accedieron a través de bachillerato (M= 3,29; dt= 1,03). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de -0,64 puntos.

TABLA 5. *Análisis comparativo en función del acceso al grado de educación social de los estudiantes.*

	M (dt)	t (gl)	p	Cohen´s d
Bachiller	3,29 (1,03)	-2,74 (79)	0,008	-0,64
FP	3,94 (0,94)			

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Las intenciones futuras de los estudiantes es una de las variables más estudiadas en los últimos años en distintos ámbitos académicos. Así, muchos de los planes de estudio han ido adaptándose a las necesidades sociales, como medida para que los egresados universitarios sean capaces de aplicar sus conocimientos a las necesidades del sector, en el cual desarrollaran su desempeño profesional. No obstante, es conveniente revisar cuales son las variables que inciden en una mejor adquisición de competencias por parte de los estudiantes, para que así, estos puedan desempeñar su labor de manera óptima. Así, autores como Hernangómez-Barahona et al. (2005) señalan que los universitarios valoran enormemente aquellos conocimientos que les son mostrados a través de experiencias. Además, los autores determinan que la experiencia laboral previa a terminar sus estudios es una de las variables más relevantes a la

hora de explicar una determinada intención de comportamiento. Este hecho se encuentra en consonancia con los resultados obtenidos en nuestro trabajo, los estudiantes de educación social con experiencia previa en el ámbito de la discapacidad presentaban unas puntuaciones más elevadas en lo que respecta a las intenciones futuras de adaptar su desempeño profesional hacia entornos inclusivos. Por su parte, los alumnos que manifestaban no haber realizado prácticas en el sector de la discapacidad, a pesar de presentar una puntuación, superior al punto medio de corte, dicha puntuación se distinguía por unos valores significativamente inferiores a aquellos que si manifestaban haber realizado prácticas en dicho sector. Este hecho resulta importante puesto que señala que desde la universidad se debe presentar los contenidos impartidos de una manera lo más orientadas a la práctica posible, pudiendo así acercar a la realidad laboral el desempeño del alumnado. De esta manera, las experiencias prácticas orientadas hacia el desempeño laboral proporcionan un aprendizaje con mayor índice significativo, lo que permite mejorar y facilitar la adquisición de dichas competencias, acercando el programa académico a la realidad. Este hecho permite crear un sentimiento de eficacia personal y social, consecuente con aquellos conocimientos adquiridos y que permiten incidir en la futura capacidad de toma de decisiones de los estudiantes (Alpert et al., 2009).

La necesidad de conectar la teoría con la práctica es una cuestión que ha sido abordada por los diferentes planes académicos a lo largo de las últimas décadas. Estas han posibilitado acercar, mediante el uso efectivo de los recursos disponibles, a que el alumnado sea capaz de percibir y utilizar aquellos recursos con los que cuenta en diferentes contextos. En el ámbito de la discapacidad, existe gran variabilidad de situaciones que necesitan de una adecuada actuación por parte del profesional, por lo que, el saber optimizar esos recursos resulta esencial. Concretamente, los estudios de educación social están especialmente orientados hacia tal finalidad, lo que puede explicar en parte los resultados obtenidos en nuestra investigación. Así, para estos estudiantes, las intenciones futuras de adaptar su ejercicio profesional hacia entornos inclusivos son elevadas, conscientes que lo aprendido durante su etapa universitaria les servirá de ayuda en su futuro desempeño profesional.

Otro de los resultados obtenidos en nuestra investigación determina que, aquellos estudiantes que acceden al grado de educación social a través de los estudios de formación profesional presentan unas puntuaciones significativamente más elevadas que aquellos estudiantes que acceden al grado a través de los estudios de bachillerato. Los estudios de formación profesional se caracterizan por su alto contenido práctico, y, por lo tanto, los alumnos que cursas este tipo de formación reglada presentan una serie de vivencias en el ámbito de estudio que los estudiantes de bachillerato, puesto que estos estudios, con contenidos más generales, están orientados hacia la formación del alumnado para su ingreso en la universidad. Estos resultados se encuentran en consonancia con los descritos anteriormente, en los cuales, aquel alumnado el cual se haya formado bajo experiencias previas tendrá una mayor intención de adecuar sus prácticas profesionales hacia el ámbito de la discapacidad y la inclusión. Trabajos como el de Alpert et al. (2009) señalan que las prácticas curriculares proporcionan diversas experiencias que permites a los estudiantes aprender los contenidos impartidos en el aula bajo situaciones reales. Estos, además, presenten el añadido de que los estudiantes, en dichas prácticas, cuentan con el apoyo y la orientación por parte de un profesional del sector, lo que facilita en gran medida la adquisición de competencias y la optimización del uso de los recursos con los que cuenta el estudiante para desempeñar su labor profesional. Es por ello por lo que cabe resaltar que las experiencias prácticas que vivencian el estudiante proporcionan que, a través de una mejora en la adquisición de competencias, se planteen los contenidos académicos de forma que estos ayuden a conseguir una eficacia significativa, tanto en el plano social como personal del estudiante.

También, queda de manifiesto que, independientemente del sexo y la edad de los estudiantes, las intenciones futuras de adaptar su ejercicio profesional hacia entornos inclusivos no presentan algún tipo de variación. Así, esta variable se antoja independiente de los aspectos sociodemográficos anteriormente mencionados. Este resultado concuerda con estudios anteriores que señalan que las intenciones futuras de los estudiantes no presentan diferencias estadísticamente significativas respecto

a aspectos como el sexo y la edad de los estudiantes (González-Serrano et al., 2017).

Conocer las valoraciones de los estudiantes, a pesar de que ha sido uno de los campos de estudios más analizados en la comunidad científica, sigue suscitando el interés académico. Así, constructos como las intenciones futuras de los estudiantes tratan de analizar y optimizar el conocimiento acerca de la transferencia que existe entre el ámbito académico y social. De esta manera, concretamente en el sector de la discapacidad e inclusión, es importante conocer que variables nos ayuden a orientar el ejercicio profesional hacia estos entornos, más si cabe en profesiones cuyo grado de implicación en el sector es elevado, como es el caso de los educadores social.

6. CONCLUSIONES

Queda de manifiesto la importancia de proporcionar experiencias prácticas al alumnado universitario para que este incida en la intención de adecuar su desempeño profesional hacia un entorno inclusivo. Así, se pone en valor la necesidad de adoptar medidas que muestren de manera experiencial los beneficios de aplicación de entornos inclusivos en el ámbito profesional.

No obstante, los resultados obtenidos en esta investigación no deben ser extrapolables a toda la población por lo que deben tomarse con cautela. Pese a ello, este tipo de análisis aporta información valiosa a la hora de observar la realidad del alumnado, acercando al docente y al encargado de la organización y gestión del diseño curricular, la necesidad de una mayor aportación de contenido práctico en la programación docente en la etapa universitaria. A modo de consideración para futuras líneas de trabajo, podría ser interesante ampliar el tamaño muestral de la investigación, así como hacerla extrapolable a diversas titulaciones. Este hecho permite que también, pueda ser interesante analizar otro tipo de variables como puede ser la vocación profesional o la apertura hacia la diversidad que tenga el alumnado y ver en qué grado estas inciden en las intenciones futuras de adaptar su ejercicio profesional hacia entornos inclusivos.

7. REFERENCIAS

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational behavior and human decision processes, 50(2), 179-211.

Alpert, F., Heaney, J. G., & Kuhn, K. A. L. (2009). Internships in marketing: Goals, structures and assessment–Student, company and academic perspectives. Australasian Marketing Journal (AMJ), 17(1), 36-45.

Bennett, A., Southgate, E., & Shah, M. (2016). Global perspectives on widening participation: Approaches and concepts. Widening Higher Education Participation, 241-253.

Carballo R., Morgado, B. & Cortés-Vega, M. D. (2021) Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme, International Journal of Inclusive Education, 25 (7), 843-859. 10.1080/13603116.2019.1579874

Flores, L. & Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 9 (1), 63-75.

Garzon-Castro, P., Calvo-Alvarez, M. I., & Orgaz-Baz, M. B. (2016). Inclusive education. Attitudes and strategies of teachers. Revista española de discapacidad-redis, 4(2), 25-45.

González-Serrano, M. H., Valantine, I., Pérez Campos, C., Aguado-Berenguer, S., Calabuig Moreno, F., & Crespo Hervás, J. (2016). La influencia del género y de la formación académica en la intención de emprender de los estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte. Intangible Capital, 12(3), 759-788.

González-Serrano, M. H., Crespo, J., & Pérez-Campos, C. (2017). Influencia de la experiencia laboral y del entorno social próximo en las intenciones de emprender de los estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte. Journal of Sports Economics & Management, 7(1), 14-29.

Guijarro Jimenez, C., Gomera Martinez, A., & Antunez Lopez, M. (2016). Proposal for University Social Responsibility indicators according to GRI G4 guidelines: The case of the University of Cordoba (Spain). Ciriec-España revista de economia publica social y cooperativa, 87, 103-137.

Hernangómez-Barahona, J., Martín-Cruz, N., Rodríguez-Escudero, A. I., & Saboia, F. (2005). ¿El emprendedor nace o se hace? Un análisis de los determinantes del espíritu emprendedor. En Cities in competition. XV Spanish-Portuguese Meeting of Scientific Management (pp 33-44). Universidad de Sevilla.

Higson, H. & Parkes, E. (2005). Preparing Aston Business School students for placement. Higher Education Academy.

Hockings, C., Brett, P., & Terentjevs, M. (2012). Making a difference—inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. Distance education, 33(2), 237-252.

Liñán, F. & Chen, Y.W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument tomeasure entrepreneurial intentions. Entrepreneurship Theory and Practice, 33(3), 593 – 617. http://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American psychologist, 57(9), 705.

Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., ... & San Miguel, B. E. (2021). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. REICE, 19(3), 33-51.

Marulanda Páez, E., & Sánchez Vallejo, A. (2021). En mi aula sí se puede: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. Revista de estudios y experiencias en educación, 20(44), 331-349.

Moghaddam, J. M. (2011). Perceived effectiveness of business internships: Student expectations, experiences, and personality traits. International Journal of Management, 28(4), 287- 303.

Morgado, B., Cortés-Vega, M. D., López-Gavira, R., Álvarez, E., & Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education?. Journal of Research in Special Educational Needs, 16, 639-642.

Nabi, G., Walmsley, A. & Holden, R. (2013). Pushed or pulled? Exploring the factors underpinning graduate start-ups and non-start-ups. Journal of Education and Work, 28, 481–506. http://doi.org/10.1080/13639080.2013.805189

Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L., Navarro-Rincón, A. & Caurcel-Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. Psicoperspectivas, 20(1). 1-13. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892

Shane, S., & Khurana, R. (2003). Bringing individuals back in: the effects of career experience on new firm founding. Industrial and corporate Change, 12(3), 519-543.

Toutain, O. & Fayolle, A. (2016). Labour Market Uncertainty and Career Perspectives: Competence in Entrepreneurship Courses. En M. Mulder (Ed.), Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education (pp. 985–1005). Springer International Publishing.

Yssel, N., Pak, N. & Beilke, J. (2016). A door must be opened: Perceptions of students with disabilities in higher education. International Journal of Disability, Development and Education, 63(3), 384-394.

|COMPETENCIA SOCIAL PERCIBIDA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL CON RESPECTO A LA DISCAPACIDAD

JOANA CALERO PLAZA
Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
RÓMULO JACOBO GONZÁLEZ GARCÍA
Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
GABRIEL MARTÍNEZ RICO
Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
FRANCESC BAÑULS LAPUERTA
Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio busca conocer la competencia social percibida de nuestros estudiantes universitarios, con respecto a los diferentes colectivos o entornos con los que podrán desarrollar su labor profesional; más concretamente con los colectivos de personas con discapacidad o en entornos de empleo inclusivo. La investigación que se está llevando a cabo desde el grupo de Capacitas, involucra a todos los grados universitarios que se imparten en la Universidad Católica de Valencia. En este trabajo, se abordarán los resultados obtenidos en el estudio realizado con los estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad Católica de Valencia.

Analizar la competencia social percibida de las futuras educadoras y educadores sociales, es relevante, en cuanto que nos permite entender mejor, por ejemplo, la baja presencia de estos profesionales en el colectivo de la discapacidad; es cierto que las causas son de índole muy diversa, es una profesión relativamente joven y con una tradición de profesionales dedicados al ámbito del menor. La mayoría de los estudiantes

de primero de educación social, cuando se les pregunta en que colectivo les gustaría trabajar, en un 85% responden que con menores y jóvenes; es cierto que esta preferencia va cambiando a medida que van formándose, y participando de experiencias y prácticas que les permiten entran en contacto con los diferentes colectivos (mujer, mayores, discapacidad, drogodependencias, personas en riesgo de exclusión social…).

El estudiantado conforme va avanzando en sus estudios van mejorando su actitud hacia las personas con discapacidad (Infante y Gómez, 2004). Teniendo presente, que los estudiantes de humanidades o Educación poseen actitudes más positivas hacia la discapacidad que el resto de áreas de conocimiento (Alonso et al., 2008). Por tanto, aproximarnos a cómo perciben los estudiantes su competencia social percibida, con respecto al colectivo de las personas con discapacidad, nos aporta información que nos ayuda, a incorporar elementos que aumentan la confianza del estudiante en su capacidad para ampliar sus ámbitos de actuación, así como, asegurarnos de contribuir a entornos laborales realmente inclusivos.

Si realizamos un análisis de los planes de estudio del grado de educación social, que están implementados en las diferentes universidades españolas, observamos que son muy pocos los grados en educación social, los que incluyen asignaturas especificas en materia de discapacidad. El estudio que se presenta, aporta una información que puede resultar útil a la hora de considerar introducir en los planes de estudio de los grados de educación social, formación especifica en materia de discapacidad, así como, valorar la importancia de aumentar las experiencias reales en las prácticas académicas, puesto que estas van a favorecer actitudes hacia entornos de empleo inclusivo. El contexto donde los futuros profesionales desarrollan su aprendizaje es determinante, por lo tanto, las prácticas académicas son un recurso imprescindible para la adquisición y construcción de competencias (Toutai y Favolle, 2016).

La Universidad Católica de Valencia (UCV), cuenta con un Campus Capacitas-UCV, que surge como paradigma de la educación superior y la responsabilidad social corporativa, centrada en el progreso social y económico, en la transformación de estructuras que generan desigualdad y discriminación, en la dignidad y centralidad de la persona, y en un

verdadero desarrollo humano, comprometido con las personas con discapacidad y sus familias. Dentro de la estructura organizativa del Campus-Capacitas, se encuentra el Servicio de Atención a Personas con Discapacidad, cuya finalidad es velar por el principio de igual de oportunidades y la no discriminación de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios. El desarrollo del servicio se realiza a través de una serie de actuaciones enmarcadas en diferentes programas bajo los principios de autonomía personal, normalización, equidad, participación y corresponsabilidad. Estos programas son: Programa de Información y Asesoramiento Psico-educativo, Programa de Igualdad de Oportunidades, Programa de Formación y Sensibilización, Programa de Accesibilidad Universal, Programa de Atención al PAS y PDI y el Programa de Formación Dual UCV-ASINDOWN.

Es dentro de la configuración y puesta en marcha del Programa de Formación Dual UCV-ASIDOWN, donde nace la línea de trabajo inserción socio laboral de las personas con discapacidad intelectual (DI), generando un Área de Formación y Empleo para personas con discapacidad en estrecha colaboración con la Fundación Asindown Comunidad Valenciana. El programa de formación Dual Capacitas-Asindown, cuenta con cuatro años de experiencia; forma anualmente a personas con DI en un entorno universitario, con unos resultados académicos, profesionales y personales muy satisfactorios; el grado de empleabilidad de los alumnos participantes en el mismo es de un 90%. La valoración de los resultados obtenidos ha motivado al equipo de trabajo participante en el mismo validar el programa de formación, transformándolo en un Diploma de Extensión Universitaria bajo la denominación “Diploma Extensión Universitaria en Formación Dual para la empleabilidad en competencias para la prestación de servicios”. Este título Universitario tiene como finalidad ofrecer oportunidades formativas, profesionales y sociolaborales a personas con DI para mejorar su incorporación al mercado laboral, así como hacer del entorno universitario un espacio más inclusivo.

La acción formativa del Diploma de Extensión Universitaria en Formación Dual para la empleabilidad en competencias para la prestación de servicios generales, pretende capacitar y proporcionar al estudiantado

las competencias, destrezas y actitudes necesarias para desenvolverse con autonomía y responsabilidad en el sector de servicios. Además, ofrece una formación práctica encaminada a facilitar el acceso al mercado laboral, al incorporar al alumnado en contextos reales. Es un hecho que la formación dual establece vínculos de colaboración de distinta índole con el tejido empresarial, en este caso, con los diferentes servicios de la Universidad (bibliotecas, secretarias, Administración, cafeterías...) que se ofrecen como espacios para realizar las prácticas.

Esta inmersión no solo supone ventajas para el alumnado, la institución se vuelve más permeable a reconocer las ventajas que supone la inserción en el mundo laboral del colectivo con DI en sus servicios. Además, favorece contextos reales de inclusión al involucrar directamente en el Diploma descrito, a profesores y alumnos del grado de educación social, tanto en actividades formativas, como en actividades extra curriculares. Incluir a los alumnos con DI en los campus universitarios aporta innumerables beneficios para toda la comunidad universitaria, favorece sentimientos de no exclusión, enriquecimiento personal, cambios de mentalidad con respecto a la discapacidad, en este caso de la discapacidad intelectual (Cerrillo et al., 2013). Además, tal como indica Nabi, et al. (2013) es relevante que desde el ámbito universitario se muestren enfoques prácticos basados en experiencias vitales, como los expuestos, que van a permitir al alumnado ser capaz de experimentar en entornos reales situaciones que pueden ayudar a su desarrollo profesional en el futuro.

Anthony (1972), llevo a cabo uno de los primeros estudios acerca de la percepción que la población tiene entorno a la discapacidad, concluyendo, que tanto la información que se dispone acerca de la discapacidad, como el contacto que se haya tenido con la misma, no son elementos por si mismos que favorezcan el cambio de actitud de las personas con respecto a la discapacidad. Sin embargo, estudios posteriores realizados con población universitaria, encontraron diferencias significativas en cuanto a la noción de discapacidad de los alumnos, en función de la situación y la discapacidad observada, es decir, tenían una peor aceptación de las personas con discapacidad física frente a las personas con discapacidad visual (Evans, 1976; Stovall y Sedlacek, 1983). Mientras que en el estudio llevado a cabo por Rodríguez-Fuentes et al. (2020)

concluyeron, que profundizar en conductas orientadas hacia actitudes inclusivas desarrolla estas, lo que pone de relieve la importancia de la experiencia práctica y vivencial como elemento para dicha adquisición.

Para ahondar en los aspectos o factores que están influyendo en la actitud de los estudiantes con respecto a la discapacidad, necesitamos analizar las investigaciones como las realizadas por Ajzen (1991), estas determinan un modelo de factores que estarían influyendo, en el tratamiento que los alumnos universitarios hacen hacia la discapacidad: en primer lugar, la actitud que estos poseen con respecto a la inclusión, o la predisposición que tengan hacía la discapacidad; en segundo lugar, las normas sociales y en tercer lugar, el control percibido.

La competencia percibida, parte de la teoría del comportamiento planificado (TPB) de Azjen (1991), utilizada en numerosos estudios para explicar y predecir el comportamiento de múltiples dominios conductuales, como pueden ser, el consumo de drogas, la elección de hábitos de consumo o el comportamiento del consumidor, la elección de viajes o el comportamiento hacia el reciclaje (Hirschey et al., 2020; Ajzen y Kruglanski, 2019). Dicha teoría parte de los siguientes axiomas, por una parte, nos encontramos con el comportamiento en función del objetivo a alcanzar o intención, la acción involucrada, el contexto en que debe desarrollarse dicho comportamiento, así como, el espacio tiempo en que se produce (Ajzen, 2005). Debemos tener en cuenta, que la probabilidad de que el comportamiento se lleve a cabo y se mantenga en el tiempo, estará en función de la fuerza de nuestra intención. Existen factores que pueden incidir en la intención de realizar dicho comportamiento: situaciones imprevistas, recursos insuficientes, falta de habilidades solicitadas etc. la capacidad de las personas para vencer estas situaciones, y la existencia de facilitadores como, las experiencias pasadas o la ayuda que puedan recibir de otros, aumentara su grado de control sobre dicho comportamiento. Resumiendo, podemos concluir que la teoría del comportamiento planificado, afirma que, la probabilidad de que la intención se produzca va directamente relacionado con el control que la persona tenga sobre dicha conducta (Fishbein y Ajzen, 2010; González-Serrano et al., 2016).

A pesar de que la TPB no aborda el número de creencias que la gente posee, ni la precisión de dicha información, las creencias forman la base explicativa que determina el comportamiento; teniendo en cuenta que, las creencias no tienen por qué ser correctas, pueden estar mostrando una ilusión, a diferencia del conocimiento, que podría ser más representativo de una información real o correcta. Sin embargo, según el autor (Ajzen, 2005) son las creencias un aspecto fundamental que rigen intenciones y comportamiento.

Para Ajzen (2020), la creencia acerca del comportamiento es la probabilidad subjetiva que posee la persona con respecto a determinada experiencia, o el resultado que obtendrá al realizar un comportamiento de interés para ella, estableciendo la teoría, que las creencias conductuales promueven una actitud positiva o negativa hacia el comportamiento.

Podemos discriminar dentro de las creencias normativas dos: las preceptivas que hacen referencia, a la probabilidad subjetiva de que una persona o un grupo de referencia, como puede ser, la familia, la pareja, el grupo de iguales, los compañeros de estudio…, autoricen o desautoricen la realización de un comportamiento pensado. Y las creencias normativas descriptivas, que son aquellas que poseemos acerca del comportamiento que realizarían las personas que son relevantes para nosotros. Los dos tipos de creencias conforman la presión social percibida que influirá en la realización o no del comportamiento (Fishbein y Ajzen, 2010).

También debemos contemplar, las denominadas creencias de control, siendo estas, los posibles factores facilitadores o inhibidores que van a definir el control conductual percibido. El desempeño de la conducta, por tanto, lo definen, actitudes, normas subjetivas, y las percepciones de control que a su vez se entremezclan para originar intenciones (Ajzen, 2005).

En la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991), el control conductual ajusta la influencia de la actitud y la norma subjetiva sobre la intención, y se presume que el control conductual real ajusta el efecto de la intención sobre el comportamiento. Por tanto, si las personas se consideran capaces de realizar una conducta, tienen más probabilidad de

tener una actitud positiva y una norma subjetiva de apoyo, lo que conlleva constituir intenciones conductuales favorables. Sin embargo, cuando el conocimiento sobre el control conductual existente es mínimo, el control conductual percibido se puede utilizar para favorecer la predicción del comportamiento, suponiendo que el control percibido exprese adecuadamente el control real.

Si bien es necesario diferenciar entre el locus de control y el control conductual percibido. El locus de control hace referencia a la discriminación existente entre los determinantes internos y externos de los sucesos que vivimos a lo largo de nuestra vida. La creencia de que lo que nos sucede está regido por factores internos, como son las propias habilidades, motivación, rasgos de personalidad, y los factores externos, como son el comportamiento de los demás o la suerte (Rotter, 1996). El control sobre estos sucesos, en muchos casos viene determinado por la creencia de las personas sobre el control de las fuerzas internas, y no por las fuerzas externas. En el caso del control conductual percibido, el grado de control que se percibe sobre el comportamiento, es independiente de que los factores que percibimos sean internos o externos, se basa principalmente en el interés sobre un comportamiento determinado y el grado de control que se posee sobre ese comportamiento. Analizar el control del comportamiento percibido supone valorar las creencias de control de determinados individuos respecto a un comportamiento previamente advertido. Concretamente, este constructo se refiere a la facilidad o dificultad percibida para realizar dicho comportamiento.

Es necesario destacar que este concepto difiere de los de autoeficacia y factibilidad porque incluye no sólo la sensación de capacidad, sino también la percepción de controlabilidad del comportamiento. El trabajo del concepto de autoeficacia de Bandura (1977) estableció un orden regulado de obstáculos probables para la realización de la conducta, donde a los participantes, se les solicita que indiquen que probabilidad establecen para superar cada uno de los obstáculos propuestos. Mientras que, para evaluar el control conductual percibido, se les pide a los participantes, que consideren hasta qué punto consideran que tienen capacidad para realizar el comportamiento propuesto.

Por tanto, es de utilidad analizar la capacidad percibida del alumnado del grado de educación social, y poder valorar aquellos aspectos que están incidiendo de manera positiva, y les va a facilitar la tarea de llevar a cabo con éxito el comportamiento deseado.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio consiste en el análisis de la competencia percibida en los universitarios estudiantes del Grado de Educación Social, con el fin de adaptar sus prácticas hacia entornos inclusivos.

De dicho objetivo general se extraen los siguientes objetivos específicos:

- Examinar la competencia percibida de los estudiantes hacia la adaptación de sus prácticas hacia entornos inclusivos.
- Observar si existe diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas sexo, edad, curso o participación en asociaciones.

3. METODOLOGÍA

El estudio se realizó durante el curso académico 2021-2022. Se trata de un estudio descriptivo, observacional. En el mismo ha participado una muestra total de 77 estudiantes del grado de educación social, de los cursos de 1º, 2º y 3º. La media de edad de los alumnos si sitúa en 20,65 años (DT=3,13), siendo el porcentaje de alumnos con menos de 21 años un 51, 2% de la muestra, mientras que el alumnado como 21 años o más se situaba en el 48,8% de la muestra. Del total de la muestra, 90,2% son mujeres y 9,8% son varones. Por lo que respecta a la relación de los estudiantes con la discapacidad, el 34,1% de la población muestral señala que ha realizado en alguna ocasión prácticas relacionadas con la discapacidad frente a un 65,9% de los encuestados que indican no haber realizado previamente ningún tipo de prácticas respecto al ámbito de la discapacidad. Asimismo, un 68% de los estudiantes manifiesta acceder al grado de educación social a través de los cursos de bachillerato

mientras que un 37% de ellos accede a través de ciclos de formación profesional.

El instrumento utilizado ha sido adaptado de estudios previos (Liñan y Chen, 2009). Esté ha sido diseñado para medir el control percibido de los estudiantes hacia la adaptación de sus prácticas hacia entornos inclusivos. Está compuesto por un total de 4 ítems. La fiabilidad de la escala se ha calculado mediante el índice Alfa de Cronbach, aportando este un valor de 0,61, según Cronbach y Shavelson (2004), para medir la consistencia interna de la escala a través del coeficiente alfa de Cronbach (a), consideran valores altos aquellos ≤ .70, adecuados ≤.60 y bajos <.60. Además, se han incluido una serie de ítems para obtener valores de carácter sociodemográfico, como el sexo de los estudiantes, la edad, si ha realizado participado en asociaciones o ha tenido experiencias previas prácticas en el sector de la discapacidad y el vínculo con personas con discapacidad. La cumplimentación del cuestionario se realizó de manera completamente anónima. Para su cumplimentación, se obtuvieron todos los permisos necesarios para dicha labor por parte del alumnado.

Por lo que respecta al análisis estadístico de los datos se utiliza el programa estadístico JASP 0.16.3. Para dar respuesta a los diferentes objetivos planteados, se realizaron análisis descriptivos básicos de tendencia central y dispersión, así como las distribuciones de frecuencias pertinentes. Además, se utilizaron las pruebas t para muestras independientes para calcular los resultados de inferencia estadística entre los grupos analizados.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el estudio realizado nos muestran algunos datos de interés. Observando la tabla que se presenta a continuación, podemos destacar:

TABLA 1: *Análisis descriptivo de los ítems de la escala de actitudes hacia la conducta para adaptar sus prácticas hacia entornos inclusivos.*

	M	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
Si yo quisiera podría adaptar una parte de mi profesión hacia las personas con discapacidad	4,30	,715	-,507	-,900
Depende completamente de mí si adapto una parte de mi profesión a las personas con discapacidad	3,94	1,011	-,552	-,497
Creo que soy capaz de adaptar alguna faceta de mi profesión para las personas con discapacidad	4,42	,756	-,1,055	,219
No tengo dificultades para adaptar parte de mi profesión hacia las personas con discapacidad	4,12	,900	-,1,093	1,710
Total	4,19	0,58	-0,43	-0,71

Fuente: Elaboración propia

Las medias más altas se obtienen en las cuestiones: “Creo que soy capaz de adaptar alguna faceta de mi profesión para las personas con discapacidad” y "Si yo quisiera podría adaptar una parte de mi profesión hacia las personas con discapacidad”.

La puntuación más alta referida a “Creo que soy capaz de adaptar alguna faceta de mi profesión para las personas con discapacidad”, siendo la media de 4,42, está indicando que el alumnado consultado percibe que posee cierto control acerca de su futuro comportamiento, en cuanto a la posibilidad de trabajar con personas con discapacidad o en entornos inclusivos.

El siguiente dato más significativo, lo encontramos ante el planteamiento “Si yo quiera podría adaptar una parte de mi profesión hacia las personas con discapacidad”, con una puntuación de 4,30, indicativo de la confianza que muestra el alumnado frente al colectivo de personas con discapacidad.

Ambos resultados nos están indicando tanto una actitud positiva como una sensación de seguridad en los alumnos consultados hacia el desarrollo profesional en el trabajo con personas con discapacidad.

Estos resultados contrastan con la puntuación más baja de la tabla, 4,12 esta aparece ante el planteamiento:" Depende completamente de mí, si adapto una parte de mi profesión a las personas con discapacidad". Este resultado parece indicar una cierta falta de seguridad del alumnado con relación a su desempeño profesional con el colectivo al que nos estamos refiriendo. Probablemente, porque no siente que ha recibido la adecuada formación para desempeñarse con personas con discapacidad en entornos inclusivos.

Los resultados del análisis de inferencia estadística nos señalan que, en lo que respecta al alumnado universitario analizado, existen diferencias estadísticamente significativas entre aquellos alumnos que habían realizado prácticas en el sector de la discapacidad y aquellos que no las habían realizado. Los primeros obtuvieron una puntuación más elevada. Obteniendo una media del 4,38, aquellos alumnos que, si que habían realizado prácticas en el sector de la discapacidad, frente al 4,10 de aquellos alumnos que nunca habían realizado prácticas en dicho sector.

***TABLA 2**: Análisis comparativo en función de si los estudiantes han realizado prácticas en el sector de la discapacidad.*

	N (dt)	T (gl)	p	Cohen's d
NO	4,10 (0,56)	-2,10 (79)	0,039	-0,28
SI	4,38 (0,57)			

Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta al resto de variables sociodemográficas observadas, se puede observar el análisis comparativo realizado entre los estudiantes que, en función del sexo, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas respecto hombres y mujeres (t= -0,77; gl= 79; p= 0,44). De esta manera, fueron los alumnos hombres los que obtuvieron una mayor valoración (M= 4,34; dt=, 48) respecto a las alumnas mujeres (M= 4,18; dt= 0,59). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de -0,29 puntos.

***TABLA 3**: Análisis comparativo en función del sexo de los estudiantes.*

	N (dt)	T (gl)	p	Cohen's d
Mujer	4,18 (0,59)	-0,77 (79)	0,44	-0,29
Hombre	4,34 (0,48)			

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se realizó un análisis comparativo entre los estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y 20 años respecto al alumnado con más de 21 años. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad (t= -1,89; gl= 79; p= 0,06). No obstante, fueron los alumnos con 21 años o más lo que obtuvieron una mayor valoración (M= 4,32; dt=, 49) respecto a los alumnos con menos de 21 años (M= 4,01; dt= 0,63). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de -0,45 puntos. Estos resultados pueden ser observados en la tabla 4.

***TABLA 4**: Análisis comparativo en función de la edad de los estudiantes.*

	N (dt)	T (gl)	p	Cohen's d
< 21	4,01 (0,63)	-1,89 (79)	0,06	-0,45
≥ 21	4,32 (0,49)			

Fuente: Elaboración propia

Observando en la tabla 5 el análisis comparativo realizado entre los estudiantes que señalaban haber participado previamente en asociaciones relacionadas con el sector de la discapacidad, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (t= 1,32; gl= 75; p= 0,19). De esta manera, fueron los alumnos que si habían realizado prácticas en el sector de la discapacidad los que obtuvieron una mayor valoración (M= 4,32; dt=, 55) respecto a los no (M= 4,12; dt= 1,32). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de 0,34 puntos.

TABLA 5: Análisis comparativo en función de si los estudiantes han participado previamente en asociaciones en el sector de la discapacidad.

	N (dt)	T (gl)	p	Cohen's d
Si	4,32 (0,55)	1,32 (75)	0,19	0,34
No	4,12 (0,59)			

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se realizó un análisis comparativo entre los estudiantes con manifestaban tener algún tipo de vínculo con personas con discapacidad respecto a los que no tenían vínculo alguno. Los resultados muestran que tampoco existen diferencias estadísticamente significativas (t= 1,91; gl= 77; p= 0,06). No obstante, fueron los alumnos sí tenían vínculo con personas con discapacidad lo que obtuvieron una mayor valoración (M= 4,29; dt=, 57) respecto a los alumnos que indicaban no tener vínculo con personas con discapacidad (M= 4,04; dt= 0,56). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de 0,43 puntos. Estos resultados pueden ser observados en la tabla 6.

TABLA 6: Análisis comparativo en función de si los estudiantes tienen algún vínculo con personas con discapacidad.

	N (dt)	T (gl)	p	Cohen'sd
Si	4,29 (0,57)	1,91 (77)	0,06	0,43
No	4,04 (0,56)			

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en nuestra investigación, con respecto a la actitud positiva que presentan los estudiantes del grado de educación social, con respecto, a la sensación de seguridad de poder desarrollar adecuadamente su trabajo con personas con discapacidad, son acordes a la investigación realizada con estudiantes universitarios por Krueger (1993), esté autor realizo un estudio acerca de la actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios, y lo correlaciono tanto, con las

dimensiones del modelo de Shapero y Sokol (1982), como, con la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991), buscando establecer las relaciones existentes entre el grado de compromiso hacia su futuro comportamiento profesional y las intenciones de estos. También encontramos, un estudio de Kolverid (1996), cuyo objetivo es predecir los efectos de la actitud y su comportamiento, utilizando la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991). Consideramos que las experiencias que el alumnado del grado de educación social comparte con los alumnos con DI del diploma de Extensión Universitaria, contribuyen a aumentar su competencia y seguridad para adaptar alguna faceta de su profesión para trabajar con personas con discapacidad, como se ha comprobado en los resultados obtenidos en el estudio.

En cuanto a la participación por parte de los estudiantes en asociaciones o haber realizado prácticas con personas con discapacidad, encontramos el estudio realizado por Suría (2011) que refiere que aquellos estudiantes universitarios que han tenido compañeras y compañeros con discapacidad muestran mayor grado de sensibilidad hacia el colectivo. Tener experiencias relacionas con la discapacidad aumenta la competencia general sobre la discapacidad. La educación debe apostar por un sistema que favorezca el avance de las creencias del alumnado con respecto a la discapacidad (Echeíta, 2016), esta apuesta va en consonancia a la apuesta que el Campus Capacitas realiza al generar espacios realmente inclusivos dentro de la comunidad universitaria. La investigación llevada a cabo por Cerrillo et al. (2013), donde se evaluó, el impacto que la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual genero en el entorno universitario, se obtuvieron resultados que coinciden con los expuestos en esté trabajo, la comunidad universitaria que favorece entornos inclusivos, mejora su percepción acerca de lo que pueden aportar a la sociedad las personas con discapacidad intelectual, y favorece desarrollar valores como igualdad y respeto por los demás.

6. CONCLUSIONES

La inclusión no es sólo una cuestión de normas ni de leyes, la inclusión se hace real cuando hay un compromiso por parte de todas y todos, y un

ejemplo de ello, es el proyecto de Formación Dual Asindown-Campus Capacitas que, tras validar una experiencia de cuatro años, apuesta por romper las reglas educativas, buscando flexibilizarlas y dar cabida a propuestas formativas que permitan incluir a todas/os. La implementación del Diploma de Extensión Universitaria en Formación Dual para la empleabilidad en competencias para la prestación de servicios, en el marco universitario, involucrando a los profesores, alumnos del grado de educación social, así como, compartir espacios de trabajo y ocio, ofrece una oportunidad real a los alumnos con DI de poder continuar con un itinerario formativo que no les excluya, y proporcionar a los alumnos universitarios la posibilidad de cambiar su mirada hacia las personas con DI, así como, aumentar su seguridad y confianza para trabajar sin inconvenientes en entornos inclusivos.

Un tiempo fundamental para consolidar tanto los conocimientos teóricos y las competencias de los futuros educadores/as sociales, es el empleado en las prácticas académicas. Las prácticas les ayudan a complementar sus habilidades y destrezas en situaciones reales. Favorecer experiencias prácticas que les invite a, colaborar, participar o involucrarse en entornos inclusivos, contribuirá a aumentar su percepción de control con respecto a la discapacidad y, por tanto, a normalizar entornos laborales verdaderamente inclusivos.

Podemos destacar, como una de las conclusiones extraídas del estudio realizado, que el estudiantado valora positivamente su competencia para adaptar su práctica profesional hacia entornos inclusivos. Esto nos confirma, la importancia que adquieren las experiencias y las prácticas en los estudiantes del grado de educación social, tanto las que realizan dentro de asociaciones y fundaciones concretas, como la experiencia con los alumnos del Diploma de Extensión Universitaria. Ambas pueden resultar determinantes a la hora de influir en la motivación del estudiantado, para escoger el colectivo con el que trabajar en su futuro profesional, como para normalizar trabajar en entornos inclusivos.

Por tanto, sería recomendable que, en el diseño de los estudios de grado de educación social por parte de las comisiones académicas de las universidades, tanto en sus asignaturas, como en sus prácticas, tuvieran presentes experiencias y vivencias que pongan en valor la capacidad de

adaptación del alumnado, futuros educadores y educadoras sociales, hacia entornos inclusivos de trabajo.

No obstante, los resultados obtenidos en esta investigación no deben ser extrapolables a toda la población por lo que deben tomarse con cautela. A modo de consideración para futuras líneas de trabajo, podría ser interesante ampliar el tamaño muestral de la investigación, así como hacerla extrapolable a diversas titulaciones.

7. REFERENCIAS

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational behavior and human decision processes, 50(2), 179-211.

Ajzen, I. (2005). Attitudes, personality and behaviour (2nd ed.). Open University Press

Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. Human Behavior and Emerging Technologies, 2(4), 314-324.

Ajzen, I., & Kruglanski, A. W. (2019). Reasoned action in the service of goal pursuit. Psychological Review, 126(5), 774–786. https://doi.org/10.1037/rev0000155

Alonso, M., Navarro, R. & Lidón V. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. [ponencia] XIII Jornadas de Fomento de la Investigación, Universidad Jaume I, Castellón, España.

Anthony, W. (1972). Societal rehabilitation: Changing society's attitudes toward the physically and mentally disabled. Rehabilitation Psychology, 19(3), 117- 126.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215.

Cerrillo, R., Gasset, D. I., & Gálvez, I. E. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. Revista de investigación en educación, 11(1), 41-57.

Cronbach, L. J. & Shavelson, R.J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. Educational and Psychological Measurement, 64(3), 391-418. doi: 10.1177/0013164404266386

Echeíta, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, Voz y Quebranto, Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 11(2),1-29.

Evans, H. (1976). Changing attitudes toward disabled persons: An experimental study. Rehabilitation Counseling Bulletin, 19(4), 572-579.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010) Predicting and Changing Behaviour: The Reasoned Action Approach. Psychology Press.

González-Serrano, M. H., Valantine, I., Pérez Campos, C., Aguado-Berenguer, S., Calabuig Moreno, F., & Crespo Hervás, J. (2016). La influencia del género y de la formación académica en la intención de emprender de los estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte. Intangible Capital, 12(3), 759-788.

Hirschey, R., Bryant, A. L., Macek, C., Battaglini, C., Santacroce, S., Courneya, K. S. & Sheeran, P. (2020). Predicting physical activity among cancer survivors: Meta-analytic path modeling of longitudinal studies. Health Psychology, 39(4), 269–280.

Infante, M & Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. Cultura y Educación, 16(1), 371-384.

Kolvereid, L. (1996). Prediction of employment status choice intentions. Entrepreneurship Theory and Practice, 21(1), 47- 58. http//doi.org/10.1177/104225879602100104.

Krueger, N. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. Entrepreneurship: Theory and Practice, 18(1), 5-21. http://doi.org/10.1177/104225879301800101.

Liñán, F. & Chen, Y.W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. Entrepreneurship Theory and Practice, 33(3), 593 – 617. http://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x.

Nabi, G., Walmsley, A. & Holden, R. (2013). Pushed or pulled? Exploring the factors underpinning graduate start-ups and non-start-ups. Journal of Education and Work, 28, 481–506. http://doi.org/10.1080/13639080.2013.805189.

Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L., Navarro-Rincón, A. & Caurcel-Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. Psicoperspectivas, 20(1). 1-13. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs: General and Applied, 80(1), 1–28.

Shapero, A., & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. En University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship (pp. 72-90). Prentice-Hall.

Stovall, C. & Sedlaceck, W. (1983). Attitudes of male and female university students toward students with different physical disabilities. Journal of College Student Personnel, 24(4), 325-330.

Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. Journal of Research in Educational Psychology, 9(1), 197-216.

Toutain, O. & Fayolle, A. (2016). Labour Market Uncertainty and Career Perspectives: Competence in Entrepreneurship Courses. En M. Mulder (Ed.), Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education (pp. 985–1005). Springer International Publishing.